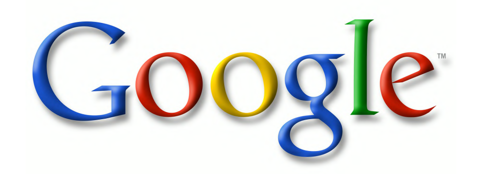






Aus der Praxis.

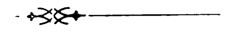
Ein pädagogisches Testament

von

Oskar Jäger,

Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln.

Zweiter Teil.



Wiesbaden 1897.

C. G. Kunzes Nachfolger

(W. Jacoby).

Hanus

Leipzig. Dec

Lehrkunst und Lehrhandwerk.

Aus Seminarvorträgen

von

Oskar Jäger,
Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln.

Wiesbaden 1897
C. G. Kunzes Nachfolger
(W. Jacoby).

Prof. P. H. Hanus

Vorrede.

Vor 14 Jahren habe ich meine erste pädagogische Schrift „Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament", herausgegeben: in diesen seither verflossenen 14 Jahren hatte ich Gelegenheit, und habe sie auch benutzt, mein pädagogisches Vermögen noch etwas zu vermehren, so daß ich, um bei der Fiktion von damals zu bleiben, jenem Testament noch einiges — Codicille nennen es glaube ich die Juristen — hinzuzufügen mich berechtigt, und bei der sehr unerwartet freundlichen Aufnahme, die jene erste Schrift gefunden hat, sogar bis zu einem gewissen Grade verpflichtet glaube.

Das Buch, das ich so als zweiten Teil dieser Schrift bezeichnen darf, ist den Besprechungen entsprungen, die nach § 5, a des Statuts für die preußischen Gymnasialseminare zweimal wöchentlich mit den jungen Männern, die dort in das Lehrfach eingeführt werden, gehalten werden sollen. Ich habe die Form von Vorträgen oder Vorlagen für pädagogische Besprechungen für die Mitglieder des mit unserm Gymnasium verbundenen Seminars beibehalten, obgleich manches überhaupt nicht, und manches nicht so wie es hier vorliegt, wirklich gesprochen worden ist: ich glaubte in dieser Form am besten sagen zu können, was ich seit etwa 45 Jahren und namentlich in den 33 Jahren meiner hiesigen Thätigkeit an einem großen paritätischen Gymnasium gelernt habe, und wovon ich glaube, daß es jüngeren Fachgenossen einigen Nutzen bringen kann. Die Natur der Einrichtung unserer Gymnasialseminare bringt es mit sich, daß die Subjektivität des Vortragenden bei solchen Vorträgen eine große Rolle spielt, und sie

soll es auch; auch will ich dem hier Gedruckten ausdrücklich diesen Charakter, kein Allgemeingiltiges, kein System, sondern Erfahrungen und Anschauungen eines Einzelnen zu geben, zugesprochen wissen. Dies giebt mir die Möglichkeit mich mit Freimut zu äußern und diese Freiheit mich frei zu äußern, nehme ich mir um so lieber, da an der Gebundenheit, die jetzt vielfach die Ausübung unseres Berufs kennzeichnet, nicht unsere Aufsichtsbehörden, die ich immer liberaldenkend gefunden habe, sondern wir selbst — nos nos dico aperte consules desumus — die Schuld tragen.

Im übrigen muß das Buch für sich selbst oder gegen sich selbst sprechen. Als im Jahre 1890 ein pädagogisches Seminar mit unserm Gymnasium verbunden wurde, traf die Nachricht davon eben drei Tage vor der Eröffnung ein und in diesen drei Tagen hatten wir uns über den Gang schlüssig zu machen, den die „Besprechungen", welche doch offenbar der centrale oder cerebrale Teil der Seminarunterweisung sein sollen, zu nehmen hätten. Ich habe mir gesagt, daß die jungen Männer zu uns geschickt werden, um das Leben, den Organismus eines großen Gymnasiums kennen zu lernen, was am besten geschah, indem sie dieses Leben teilten: und diesem Zwecke, sie in dieses organische Leben oder diesen lebendigen Organismus einzuführen dienten mir die Besprechungen, bei denen ich also einfach den Lehrplan unserer preußischen Gymnasien zum leitenden Faden nahm. Dies Verfahren hat sich mir in den 6 Jahrgängen, die seither unser Seminar erlebt hat, ziemlich gut bewährt und so ist es denn auch hier beibehalten. Und da wir Lehrende nie aufhören auch Lernende zu sein, so hoffe ich, daß auch ältere deutsche Fachgenossen dieser Wanderung durch die Klassen und Fächer eines preußischen Gymnasiums mit Nutzen werden folgen können.

Köln, August 1897. O. Jäger.

Indem ich unsere pädagogischen Besprechungen eröffne, möchte ich Ihnen zunächst Glück wünschen zu dem erwählten Beruf, dem schönsten und befriedigendsten den es unter Menschen geben kann. Ich sage so, nachdem ich ihn in mehr als 40 Jahren nach allen seinen Seiten kennen gelernt habe. Er nötigt uns, — leni tormento, mit gelindem Foltern nach dem Wort des Horaz, was der menschlichen Gebrechlichkeit immer gut thut, — über uns selbst zu wachen, weil wir ganz unmittelbar die Aufgabe haben, der heranwachsenden Generation ein Beispiel zu sein; er mahnt und ermutigt uns, jeden nämlich, der es soweit gebracht hat auf solche Gottesstimmen zu hören, nach dem Vollkommenen, nach immer höherer Vollkommenheit zu streben, da wir dieses Ziel ja unsern Schülern vorhalten und zwar ernstlich, nicht bloß rhetorisch vorhalten; er erhält jung, ziemlich lange wenigstens und die begnadigteren unseres Standes bis ins höchste Alter, sofern man unter jung die Eigenschaft versteht, dem Leben immer neue Seiten abzugewinnen, und an den ferneren Geschicken der Welt nicht zu verzweifeln; — er macht frei, wenn es wahr ist, daß die Wahrheit frei mache: denn ihr allein dienen wir, dürfen wir dienen, müssen wir dienen und brauchen der Welt, die bekanntlich ohne gewisse konventionelle Lügen oder Halblügen nicht bestehen kann, bei Ausübung unseres Berufes kaum irgend welches Zugeständnis zu machen, wie doch der Advokat, der Staatsmann, der Geistliche u. s. w. thun müssen.

Eingang.

Der Unterschied zwischen der Thätigkeit, in die Sie jetzt eintreten und derjenigen, der Sie auf der Universität obgelegen haben, erscheint ungeheuer: von den Höhen der Wissenschaft, der großen oder zum mindesten großerscheinenden Probleme gilt es herabzusteigen zu den 9jährigen Kindern, die man in ihrer ersten fremden Sprache die ersten Elemente — deklinieren, konjugieren, geistreiche Sätze wie mensa rotunda est bewältigen lehren soll. Indeß sagen wir es

Universitätsstudium und Seminarstudium.

nur mit allem Nachdruck gleich an der Schwelle — Sie werden Diener der Wissenschaft, also berufene Priester der Wahrheit sein auch bei diesem nur unscheinbaren nicht geringfügigen Tempeldienst — vielmehr Sie werden es jetzt erst im wahren Sinne werden. Von der ersten Sekunde an ist die Thätigkeit des Gymnasiallehrers geadelt. Sein Amt ist Wahrheit suchen lehren oder, wie man es auch ausdrücken kann, für die Wissenschaft, das φιλοσοφεῖν wie die Griechen sich ausdrückten, die Geister zu bereiten.

Wissenschaftliche Pädagogik.

Man spricht neuerdings viel von wissenschaftlicher Pädagogik, und meinte wohl etwas besonderes damit zu sagen, wenn man aufstellte, daß die Pädagogik — Pädagogik und Didaktik — eine Wissenschaft sei. Freilich ist sie das: jedes Können hat sein Wissen, jede Praxis ihre Theorie, aber für uns handelt es sich darum zunächst nicht. Denn nicht um diese Theorie und Wissenschaft zu studieren sind Sie hier, sondern um die Praxis des Gymnasialunterrichts und der Gymnasialerziehung kennen zu lernen — etwas von der Kunst des Lehrens und Erziehens zu lernen, was man nur kann, indem man sie üben sieht und selber ausübt. Kommen wir aus den Allgemeinheiten heraus. Sie treten in den Verband eines bestimmten, sehr wirklichen Gymnasiums, das aus etwa 600 zu erziehenden Knaben und Jünglingen, 24 erziehenden Lehrern besteht, — auch noch aus einigem andern besteht, was wir nach und nach kennen lernen werden, — das 17 Klassen zählt, auch einen sehr bestimmten geschichtlichen Charakter hat, an dem ich zunächst nur das Moment der Parität — katholische und evangelische Lehrer, katholische und evangelische Schüler zu annähernd gleichen Teilen gemischt, ein kleines dissidentisches, ein nicht ganz kleines jüdisches Kontingent — hervorheben will. Dies ist das wirkliche Leben, an das wir uns halten wollen — wir werden dann von selbst die Pädagogik der großen Worte vermeiden. Sie sind jetzt, wie überall so namentlich auf unserem Gebiet sehr im Schwang, diese großen Worte — und wenn man dieser Zeitkrankheit nachgiebt, so begegnet einem leicht, was selbst einem der edelsten Vertreter sogenannter wissenschaftlicher Pädagogik, meinem verstorbenen Freunde Otto Frick mehr als einmal widerfahren ist, Worte, Formeln für Ideen zu halten

und einmal auf diesem Irrwege ein so wertloses Produkt der Halbdenkerei, wie „Rembrandt als Erzieher“ für eine Offenbarung des Genius, buntangestrichenes Blech also für Gold zu nehmen. Vor dieser ganzen Litteratur, auch der gutgemeinten und gutgemachten, warne ich Sie, für den Anfang wenigstens: wenn ich in Ihren Jahren gelesen hätte, was alles I, A, aabb, $\alpha\beta$, $\alpha\alpha\beta\beta$, B, — II u. s. w., der junge Lehrer und zwar gleich in seiner ersten Stunde beobachten solle, so würde ich den Mut verloren haben, Gymnasiallehrer zu werden und ich habe Fälle erlebt, wo ich solche aufzurichten hatte, die im Begriff waren, ihn über jenen hohen Forderungen die sie für bare Münze hielten, wirklich zu verlieren. Jeder Pharisäismus, auch der pädagogische, bindet schwere und unerträgliche Lasten, die auch von den Pharisäern selbst — deren es sehr ehrliche, sehr achtungswerte giebt — nicht getragen werden, und so sei die erste Mahnung, daß Sie, daß wir uns von den großen Worten nicht entmutigen und nicht irre führen lassen. „Diese Sache“ — sagt Fichte in der 14ten, letzten seiner Reden an die deutsche Nation, „diese Sache sowie jede vernünftige Sache in der Welt ist nicht tausendfach, sondern einfach“ — unser Beruf ist schwierig, wie jeder Beruf für jeden der ihn ernsthaft nimmt, aber er löst sich wie jeder Beruf in eine Anzahl einfacher Aufgaben auf, die von uns Menschen gewöhnlichen Schlags gelöst werden können: und eine meiner hauptsächlichsten Aufgaben sehe ich darin, Ihnen zu zeigen, wie man pädagogische und didaktische Probleme in solche einfache Bestandteile zerlegt.

Deren Verdienste.

Ein Verdienst aber haben jene Übertreibungen doch unzweifelhaft gehabt und ich beeile mich es anzuerkennen: sie haben dem naheliegenden, auch sehr weitverbreiteten und schwer ausrottbaren Wahne entgegengewirkt, als wenn es vornehmer, wichtiger, des Akademischgebildeten würdiger wäre, in Prima den Plato zu interpretieren, als in Sexta Latein oder biblische Geschichte zu lehren. Dies ist falsch, — es ist nicht so, als wenn Lehren und Erziehen bis Unterprima oder Untersekunda bloßes Handwerk wäre und erst hier begönne eine Kunst zu sein. Jede Aufgabe, auf jeder Stufe, in jedem Fache, ist eigenartig und ihre Lösung hat ihren besonderen Reiz und ihre besondere Befriedigung: davon hoffe ich Sie auf

unserer Wanderung auf mannigfache Weise zu überzeugen und so an meinem Teil jenen noch weit entfernten Idealzustand herbeiführen zu helfen, wo der Lehrer, der für Quarta oder Tertia vortrefflich wäre oder ist, mit diesem schönen Ackerfeld sich zufrieden giebt und nicht mehr mit aller Gewalt dem bloßen Vorurteil zu lieb nach dem Unterricht in Prima strebt.

Und nun zur Sache, wenns beliebt. Mein Plan für unsere Besprechungen ist der:

Plan und Gang.

Ich will zuerst den Unterricht in den einzelnen Klassen und Fächern bis Untersekunda einschließlich durchnehmen und zwar so, daß wir von Klasse zu Klasse schreiten und innerhalb der Klasse von Fach zu Fach; da, wo ich nach 40 Jahren meiner Sache sicher zu sein glaube, werde ich selbst in Ihrer Gegenwart eine Lektion erteilen, in anderen Fächern und Klassen werden Sie hospitieren — planmäßig wie man sagt, d. h. mit einer verständig erwogenen Absicht, zunächst wohl am besten so, daß Sie sich das Fach auswählen, das Sie seither am meisten interessiert hat und dasselbe durch alle Klassen verfolgen —; alsdann, bald, werden Sie im Unterrichten einen Anfang machen, wodurch Ihnen das Hospitieren erst recht fruchtbar werden wird; dann wenn Sie unser Metier, Kunst und Handwerk, Handwerk und Kunst schon aus unmittelbarer Nähe kennen gelernt haben, werden wir jene Wanderung unterbrechen und in einem zweiten Teil einige Grundbegriffe des Erziehens und Unterrichtens am Gymnasium besprechen; hierauf unsere Wanderung durchs Gymnasium wieder aufnehmen, die Oberstufe, Obersekunda, Unter- und Oberprima durchschreiten, diesmal aber so, daß die Fächer den Haupteinteilungsgrund abgeben, nicht wie im ersten Teil die Klassen.

Vorausschicken muß ich noch, daß wir bei unserer Wanderung den Preußischen Lehrplan von 1892 zu Grunde legen, dem ich aber hier, wo wir mit einander pädagogische Wahrheit suchen — diese und nichts sonst — frei, ganz frei, gegenüberzustehen mir die Freiheit nehme. Noch erwarten Sie vielleicht, daß ich Ihnen Winke, Ratschläge gebe, zum mindesten Mitteilung mache über das, was man die Litteratur unseres Gegenstands nennt. Indes finden Sie die Titel einiger Bücher, die Sie mit der Zeit lesen

müssen und die Titel sehr vieler Bücher und Schriften, die Sie nicht zu lesen brauchen, im nächsten besten Handbuche, und wenn Sie einen Rat über das demnächst von Ihnen zu lesende Pädagogische von mir begehren, so ist es der, zunächst die biographischen Artikel über die Ihnen doch ungefähr schon und dem Namen nach bekannten Pädagogen, in geschichtlicher Folge, von Melanchthon etwa bis Schleiermacher in der Schmid-Schraderschen Enzyklopädie, jetzt etwa ergänzt durch den jüngst erschienenen 5ten Band von Raumers Geschichte der Pädagogik allmählich zu lesen. Weiteres wird sich auf unserem Wege von selber finden.

Erster Teil.

Von Sexta bis Untersekunda.

Wir beginnen also mit der

Sexta.

Charakter der Klasse.

Deren haben wir hier zwei, je zu 40—50 Schülern, die weitaus meisten im normalen Alter von 9, 10 Jahren — es sind aber immer einige alte Knaben darunter, auf welche der Lehrer ein wachsames Auge haben muß: gute, durch irgend einen Zufall zu spät eingetretene, und minderwertige, die etwa eine Familienstiftung herbeigelockt hat. Die Klasse als Ganzes besteht mithin aus Kindern, sie sind sehr stolz jetzt ein Gymnasium zu besuchen, namentlich die der A-Klasse, welche geneigt sind, sich für etwas vornehmer als die der B-Klasse zu halten. Der Lehrer, namentlich der Ordinarius imponiert ihnen sehr, der Direktor erscheint ihnen als das vornehmste aller menschlichen Wesen, und hat der Lehrer ein männlich-freundliches Wesen, so lieben ihn alle besseren ja fast alle seine Schüler mit einer Art von Schwärmerei. Das ist eine Kraft, die sich ein guter, ein verständiger Lehrer nicht ungenutzt entgehen läßt, nur soll er nicht um sie werben, wie doch zuweilen von weibischen Menschen geschieht; es giebt auch solche, die in Ermanglung von anderen Bewunderern

den Sextanern imponieren, ihre eigene knabenhafte Eitelkeit mit der Sextanerbewunderung füttern wollen. Was man Disziplin im elementarsten Sinne nennt, ist also hier leicht zu handhaben, aber einige Hausregeln muß man dabei beobachten. Fingieren wir, daß einer von Ihnen — es wird bald geschehen — eine Stunde in einer dieser beiden Klassen zu geben habe. Er trete ein kurz nach dem Glockenzeichen, wenn die Schüler die Sekunde Zeit gehabt haben, die sie zum Einnehmen ihrer Plätze brauchen; er sieht eine Mütze, ein Blatt Papier auf dem Boden liegen: mit einer Handbewegung, ohne Wort fordert er den nächsterreichbaren auf, das aufzuheben; dann pflanzt er sich in die Mitte des Zimmers, nicht auf den Katheder und giebt kurz den einleitenden Befehl — im übrigen merke sich der angehende Lehrer, was Ihnen vielleicht sehr selbstverständlich, sehr trivial vorkommen wird, dessen Nichtbeachtung aber schon manchem jungen Mann unserer Zunft das Spiel verdorben hat — daß er die Schüler alsbald bei ihren Namen aufrufe. Er bringt also ein Verzeichnis mit, oder findet es vor oder läßt es sogleich anfertigen: nicht Du — Du — Du, der Folgende, der Folgende; die laute Nennung des Namens übt eine elektrisierende Wirkung auf die Erwachsenen, geschweige auf 9jährige Kinder: sie fühlen sich, — philosophisch ausgedrückt sie ergreifen sich damit in ihrer Individualität und dieser Begriff der Individualität, den wir nur nicht übertreiben dürfen, ist für den lehrenden Erzieher schon hier, ja hier bei den Sextanern ganz besonders beachtenswert. Hat er, unser vorausgesetzter Lehrer, einen Bekannten, Sohn eines Freundes, einen Neffen, einen Vetter unter seinen Schülern, so nenne er ihn nicht beim Vornamen, sondern rufe ihn mit dem Familiennamen auf, wie die andern, denn hier ist alles gleich vor einer höheren Ordnung — gleich vor dem Gesetz und das soll schon der Sextaner merken. Unser Lehrer ist Ordinarius, hat das „Nationale" seiner Schüler aufzunehmen, dabei merkt er sich den Beruf des Vaters, also den ungefähren gesellschaftlichen Kreis, die Schicht aus der der Knabe stammt und einiges etwa Anormale — sehr alt, sehr jung für die Klasse: das ist schon etwas; ein Krystallisationspunkt, um welchen sich die weitere Kenntnis des Individuums, soweit sie für

die Schule erreichbar und von Wert ist, sammeln kann. Ist ein Lehrer, was vorkommen kann, in der Lage, 3, 4, 5, 10 Jahre in Sexta und allenfalls in Sexta und Quinta zu unterrichten, wo ihm dann der Unterrichtsstoff etwas allzugeläufig ist und seinen Reiz verloren hat, so liegt in diesem Studium neuer Individualitäten ein erfrischendes Moment, das wir uns nicht entgehen lassen dürfen.

Die Stunde sei eine Religionsstunde, das sei das erste Fach, das wir betrachten.

Religion, Religionslehre (3 St.).

Religionslehre, katholische.

Von dem katholischen Religionsunterricht rede ich nicht: er wird an unsern gymnasialen Anstalten von Priestern erteilt, und er bildet eine Position der Kirche; die Schule, das Gymnasium hat dazu keine rechte Stellung, es ist kein Unterrichtsgegenstand wie andere. Ich will hier nur die evangelischen Kandidaten warnen, diesen Unterricht und die Faktoren welche dabei in Thätigkeit kommen, gering zu achten und wie Heißsporne zu thun geneigt sind ihn mit dem was gelegentlich Ärgerliches an den Tag kommt, wie der erbärmliche Marpinger Schwindel oder die Wemdinger Teufelsaustreibung in einen Topf zu werfen. Ich für meinen Teil glaube, daß hier, im katholischen Religionsunterricht namentlich der jüngeren Klassen, noch vieles gutes christliche Gold liegt, und auch in der katholischen Kirche als Organismus liegen viele gute pädagogische Momente — ihre Religion ist Zucht, Übung, Frühaufstehen u. s. w.: und wo der Priester, was jetzt freilich sehr abnimmt, da er bekanntlich zu sehr Politiker geworden ist, ein wirklicher Christ und Jünger Jesu Christi ist, da ist dieser Unterricht ein erquickender Anblick für den Erzieher.

Evangelische; Verhältnis zur Kirche.

Etwas anders verhält es sich mit dem evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium: er gehört ganz der Schule und hängt nur mittelbar mit der Kirche zusammen. Auch will ich gleich sagen, daß ich von irgend einem Kirchgehzwang, irgend einer vom Lehrer zu übenden Kirchenaufsicht, irgend einer Bezeichnung eines kirchlichen Gottesdienstes als Schulgottesdienstes auf evangelischem und gymnasialem Boden schlechterdings nichts wissen will. Für den Kirchenbesuch ihrer Kinder zu sorgen ist Sache der Eltern und der Lehrer-

stand sollte sich viel energischer, als es geschieht, dagegen zur Wehr setzen, daß ihm alles aufgebürdet wird, was träge, schlaffe, gewissenlose Eltern nicht thun mögen oder nicht thun können. Das bedeutet keine Trennung — keinen Gegensatz zur Kirche, nichts weniger als dies: auch der Lehrer, der thatsächlich in einem solchen Gegensatze zu der historisch gewordenen, historisch gestalteten Kirche steht, der thatsächlich nicht mehr das sogenannte „Bekenntnis der Kirche" teilt, darf diese seine ablehnende Stellung schlechterdings nicht in der Schule irgendwie zur Geltung bringen wollen. Die Kirche ragt, wie jede große Macht des menschlichen Gesellschaftslebens und mehr als die meisten dieser Mächte, in die Schule herein, ihr Einfluß ist groß, aber er ist ein mittelbarer und um so größer, je weniger unmittelbar er ist. Erteilt den evangelischen Religionsunterricht an einem Gymnasium ein Geistlicher, so ist er ein Lehrer wie andere, und Priester nicht mehr und nicht weniger als wir alle es sind oder sein sollen. Wir werden noch weiter sehen, wie der Zusammenhang mit der kirchlichen Gemeinschaft in der er geboren ist, beim Knaben und Jüngling gepflegt werden kann und soll: beim Sextaner ist er etwas Gegebenes, was sich — für ihn ganz verständlich — darin ausspricht, daß er das Gemeindegesangbuch zur Schule mitbringt, nicht ein zurechtgemachtes Schulgesangbuch oder Heft die ich verwerfe, und daß er seinen Katechismus lernt.

Katechismus; biblische Geschichten.

Diesen, den Katechismus oder den auf Sexta entfallenden Teil desselben, würde ich bloß lernen lassen mit einigen Beweis- oder Belegsprüchen dazu, aber keine oder nur die als unumgänglich sich erweisende Erklärung hinzufügen. Er gründet sich auf die Bibel, und seine beste Erklärung für Knaben, die das was man das Leben nennt, noch nicht unmittelbar kennen, ist also die Bibel — für Sextaner mithin die „biblische Geschichte", vielmehr in der Mehrzahl biblische Geschichten, wo wir denn auch wie alle Welt das Büchlein von Zahn jetzt vereinfacht von Giebe benutzen. Man kann sich bei diesem kleinen Buch die Bibelsprüche unter dem Text und sogar die Liederversanfänge oder Andeutungen gefallen lassen, wiewohl die letzteren eigentlich nicht in diesen Zusammenhang gehören; man soll auch, wo es sich ungezwungen fügt, die Beziehungen der ein-

zelnen Geschichte zu dem aus dem Katechismus gelernten hervortreten, soll diese Saite erklingen lassen, damit die Schüler merken daß sie da ist: die Hauptsache aber ist dies nicht. „Unsere Religion ist Übung“ habe ich einmal einen katholischen Geistlichen sagen hören. Ganz gut: „Unsere Religion“, würde ich von der evangelischen Form des Christentums sagen, „ist Leben, Geschichte, Geist“ — und so würden mir denn die alt-testamentlichen Geschichten, welche Geist, Leben und Geschichte sind, bei diesem Unterricht durchaus die Hauptsache sein. Die meisten derselben haben die Schüler freilich schon auf der Elementarschule „gehabt“: es ist aber ein erheblicher Unterschied — für uns gilt es und zwar schon auf dieser Stufe, den religiösen, sittlichen, idealen Gehalt aus jeder dieser Geschichten zu ziehen. Man verfahre demnächst ganz wie im Deutschen, lasse ein Abschnittchen von einem oder zwei Schülern deutlich, also nicht zu schnell lesen: dann wenn man ganz kurz notwendigstes im einzelnen z. B. was Erstgeburtsrecht ist, in der Erzählung von Jakob und Esau (13 bei Zahn) erklärt und die ganze Erzählung, also hier auch noch Jakobs Flucht (14) gelesen hat, suche man dasjenige was in der Erzählung Religion ist und auch für den Sextaner zu Religion gemacht werden kann, katechetisch aus der Klasse herauszuarbeiten. Das ist nicht so ganz wenig und was man hier findet, ist religiöse Wahrheit, Lebenswahrheit, und zwar Wahrheit nicht bloß für den Sextaner, sondern auch für den mit der historischen Kritik und ihren Ergebnissen vertrauten Lehrer. Dieser Lehrer muß, er sei nun was der Pastorenjargon gläubig oder was er ungläubig nennt, dasselbe thun, was er wie wir später sehen werden, auch bei weltlichen Poesien, beim Epos, beim Drama thun muß: er muß alle diese Geschichten als Wirklichkeit behandeln, denn für seine 9jährigen Jüngelchen sind sie das in jedem Fall — sie sind es, freilich in anderem Sinn als für die Sextaner, auch für mich und für Sie.

Beispiel der Behandlung.

Ich wähle als Beispiel das ebengenannte: die Geschichte, wie Jakob und Rebekka den Esau um den Segen betrügen und Jakobs Flucht, und skizziere für den Anfänger die Lektion, die auf keinen Fall mehr als 2 Stunden, den Rabatt an etwa abzuhörenden Sprüchen oder Liederverschen eingerechnet, in An-

spruch nehmen darf. Nehmen Sie das Folgende zugleich als orientierendes Beispiel für die, dem Anfänger im Lehramt zu empfehlende, schriftliche Vorbereitung, die immer knapp gefaßt sein muß.

Zwiespalt in der Familie — Gegensatz zwischen Esau und Jakob.

Wer trägt die Schuld? Jakob — wiefern (Überlistung: Verkauf der Erstgeburt). — Wer mit? Rebekka — wiefern? Diese beiden allein? Nein — wer noch? Esau — wiefern? Auch Isaak.

Um was handelt es sich in der Erzählung? Was trägt den Zwiespalt in die Familie? Es handelt sich um Erstgeburtsrecht und Segen.

Recht des Erstgeborenen, Pflicht des Erstgeborenen. Analogieen, welche dem Knaben einleuchten und also von den Schülern erfragt werden können: Pflichten des ältesten Sohns in einer Familie, auch heute; Thronfolge in fürstlichen Häusern. Warum war dies Erstgeburtsrecht hier, in diesem Falle besonders wichtig gewesen?

Wie verhält sich nun Esau gegen dieses Recht, diese Pflicht des Erstgeborenen? Hier läßt sich leicht das ganze Charakterbild Esaus feststellen. Er erweckt Sympathie bei den Knaben — wie weit mit Recht? — Eignet er sich für die hohen Pflichten des Erstgeborenen? — Eignet sich zum Fürsten, wer sein Thronrecht „um ein Linsengericht verkauft" (Sprichwort), es im besten Fall als Scherz behandelt?

Also Jacob eignete sich wohl besser? Woran sehen wir, daß er sich besser eignet? — Weil Gott ihn wirklich dazu gemacht hat. Gut: aber warum dies? Charakterbild Jakobs: Er war der Klügere — der das Erstgeburtsrecht richtiger würdigte als Esau, — und er war auch der Frömmere (Nr. 13 „er war ein frommer Mann", und namentlich die Nacht und der Morgen zu Bethel (14). Also wäre auch der erschlichene Segen gerechtfertigt? — Nein. Worin besteht die schwere Versündigung Jakobs und der Rebekka? Im Betruge. Nicht bloß: noch schwerer in einem frommen, fromm sein wollenden Betruge. Und ihr Beweggrund: mit menschlicher List und menschlichem Trug wollen sie eine Gnade Gottes erschleichen, dem göttlichen Willen und Walten vorgreifen.

Und läßt Gott dies so ohne weiteres geschehen? Werden sie nicht gestraft? Doch, und wie? Rebekka muß sich von ihrem Lieblingssohne trennen, und dieser, Jakob, macht eine lange Läuterungszeit durch.

Es wird nicht allzuviel dazu gehören, aus den meisten dieser Geschichten mindestens einen solchen, auch schon dem 9 oder 10jährigen verständlichen, zugänglichen, einleuchtenden religiösen Gedanken herauszuziehen — Einen, einige, nicht alle die darin liegen, denn man braucht nicht alles auszuschöpfen, sonst gerät man leicht ins Theologiesieren oder Predigen und kommt nicht vorwärts, was doch auch hier und hier ganz besonders nötig ist. Für die Behandlung aber, das Erfassen einer religiösen Idee möchte ich einfach auf das klassische Beispiel verweisen, das ich in meinem pädagogischen Testament von Landfermann erzählt habe.

Als Aufgabe zur Besprechung wollen wir uns etwa Moses Geburt und Jugend (25 bei Zahn) oder Moses Berufung (Nr. 26) stellen.

Keine Hausaufgaben.

Häusliche Arbeit im strengen Sinne ist für diesen Gegenstand nicht angebracht, außer sehr mäßigem Spruch- und Liederlernen: nicht einmal Repetition des Gelesenen für jede nächste Stunde. Sind aber z. B. sämtliche Abschnitte die von Mose handeln gelesen, so verwende man eine Stunde dazu, in lebendiger Katechese d. h. im Wechselgespräch des Lehrers mit der Klasse das Leben dieses Mannes Gottes noch einmal vorüberzuführen, nachdem man die Schüler am Schlusse der voraufgehenden Stunde von dieser Absicht in Kenntnis gesetzt und ihnen gesagt hat, daß sie diese Abschnitte zu Hause noch einmal lesen (nicht lernen, sonst meinen sie es wörtlich vom Auswendiglernen) sollen.

Religionsunterricht erster Geschichtsunterricht.

Zwei wichtige Bemerkungen sind noch zu machen. Der Lehrer muß allerdings sich auf den kindlichen Standpunkt seiner Schüler stellen, sich in ihren status animarum hineindenken, hineinempfinden sogar, aber er darf sich nicht in den sogenannten gläubigen, kirchlich-offiziellen Status wenn er ihn nicht teilt, hineinreden, um nicht zu sagen hineinlügen. Wo der Zwiespalt zwischen seinem geschichtlich-kritischen Gewissen und der biblischen Geschichte oder Legende z. B. Nr. 56 Elias Himmelfahrt ihn bedrängt, da lasse er diese Geschichte einfach lesen, verweile nicht zu lange dabei, sondern gehe

weiter zu einer nächsten, bei der er mit ungeteiltem Herzen verweilen kann. Die Schwierigkeit ist hier bei Kindern leichter zu umgehen, als auf höherer Stufe, wo sie uns wieder begegnen wird: wir werden ihr ins Auge sehen, nicht wie gemeinhin in den Büchern über Gymnasialpädagogik und Didaktik geschieht, um sie herumschleichen.

Eine zweite Bemerkung steht damit in engerem Zusammenhang, als es vielleicht auf den ersten Blick erscheint. Ich begnüge mich für jetzt sie einfach hinzustellen, da sie noch weiterhin zu ihrem Rechte kommen und uns zu einer „Aufgabe" führen wird, von der ich glaube, daß sie tief in die beiden Unterrichtsgegenstände hineinführen kann, die sie betrifft. Der Religionsunterricht in Sexta — der evangelische — ist zugleich erster Unterricht in der Geschichte. Auf das Tiefere, Prinzipielle lassen wir uns hier noch nicht ein, obgleich manches davon eigentlich ziemlich nahe liegt, wie denn z. B. die Charakteristik des Volkes Israel, der „Kinder Israel", des zum Volke gewordenen Stammes, den Knaben die erste Vorstellung — Ahnung, Empfindung — von dem giebt, was wir überhaupt Volk, ein Volk nennen, und in diesem Unterricht in der That ein Ansatz des Verstehens für nicht wenige geschichtliche Vorbegriffe oder Urbegriffe erzielt werden kann — ich meine jetzt bloß, daß es ganz und gar nichts schaden kann, wenn der Sextaner bei Gelegenheit des vorhin als Aufgabe gestellten Stückes: Moses Jugend und Berufung Moses etwas davon erfährt, worin denn so ungefähr die „Weisheit Ägyptens" bestanden hat, in der er unterwiesen wurde, oder etwas von den Völkern hört, mit denen das Volk Israel in Berührung kam, den Phöniciern, Assyriern, Babyloniern. Es ist wirklich eine recht lohnende Aufgabe für einen angehenden Lehrer, der eine vollgerüttelte Fakultas in Geschichte hat — eine von den ganz vornehmen didaktischen Aufgaben, welche Sie schon in Sexta erwarten, diesen erwähnten geschichtlichen Stoff so zuzubereiten, daß ihn schon die Sextaner, nach ihrer Weise, verstehen und mit dem ihnen schon geläufigen Stoff in Verbindung setzen, was man in der vornehmen Sprache unserer Wissenschaft glaub' ich die Apperzeption oder das Apperzipieren nennt.

Deutsch (3 + 1 St.).

Deutscher Unterricht.

Unser Lehrplan läßt auf die Religion das Deutsche folgen und mit diesem Unterricht im Deutschen hat man sich neuerdings besonders viel zu schaffen gemacht. Man hat ihm vom Standpunkt eines im Vergleich zu früheren Tagen sehr hochgespannten und sich gern in starken Worten ergehenden Patriotismus eine besondere Bedeutung zu geben geglaubt, indem man von ihm sagte, daß er den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilde, oder, etwas bescheidener, im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen müsse. Als man, so erzählt Philipp Wackernagel im 4ten Teil seines Lesebuchs, einmal einen schwedischen Schulmann, der die württembergischen Schulen besuchte, fragte, ob sie in Schweden an den Gymnasien auch Schwedisch lehrten? erwiederte er: Gewiß, aller Unterricht wird schwedisch erteilt. Da auch bei uns aller Unterricht auf deutsch erteilt wird, so ist es eine seltsame Forderung und ein recht schiefer Ausdruck, daß das Deutsche den Mittelpunkt alles Unterrichts bilden müsse: es ist ja viel mehr als blos der „Mittelpunkt" — aller Unterricht, er sei welcher er sei, Rechnen und Religion, Latein oder Schreiben, ist zugleich deutscher Unterricht. Warum? Weil die Sprache der Lehrer und der Schüler, und mithin ihre ganze Art zu denken, zu empfinden, Lernstoff in sich aufzunehmen, zu verarbeiten, wiederzugeben deutsch ist. Das gute Wort Deutsch gehört zu denen, die überall und namentlich wo die klaren Begriffe fehlen, zur rechten oder vielmehr oft zu sehr unrechter Zeit sich einstellen: man hätte sich seiner erinnern sollen, ehe man dem Lateinischen aufs neue eine Stunde entzog und sie „dem Deutschen" zulegte: denn dieses, dieses vor allem, hat man dabei geschädigt.

Geschichtserzählungen.

Der deutsche Unterricht hat jetzt in Sexta 3 Stunden und 1 Stunde „Geschichtserzählungen": „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist" (S. 39 unseres Lehrplans unter Geschichte). Glücklicherweise sorgen unsere Lesebücher jetzt einigermaßen dafür, daß man diese eine Stunde, die sonst in der Luft schweben würde, an die deutschen Stunden anlehnen, mit ihnen verschmelzen, oder mit anderen Worten die Anek-

doten, Charakterzüge, Abenteuer bedeutender Männer unserer Geschichte, Kaiser Wilhelm, Blücher, Josef II., Friedrich II. u. s. w. einfach als Lesestücke behandeln kann, denen der Lehrer bei Gelegenheit, wenn er dieser Art von Erzählungskunst mächtig ist, sich also noch ein Stück Natur oder Kindersinn gerettet hat, frei Erzähltes anschließen mag. Das aber ist deutscher Unterricht, nicht Geschichtsunterricht wie unser Lehrplan zu glauben scheint. So sehr neu ist dies nicht: man hat auch früher schon gewußt, daß man in den deutschen Stunden Stoffe aus der vaterländischen Geschichte mit Nutzen behandeln kann — neu sind nur die wunderlichen Produkte der Lehrindustrie, in denen dieser neuentdeckte Unterrichtsgegenstand, die Lebensbilder, die noch vor kurzem die Etikette „biographische Erzählungen" trugen, vermünzt werden und die mit Prometheus oder Ulysses beginnen und mit Wilhelm I. schließen. Dagegen, daß man in einem Buch oder Heft Figuren der Sage und Helden der Geschichte als gleichartig behandelt, muß man sich von vornherein verwahren, auch dagegen daß man bei diesen Lebensbildern von Heimat und Gegenwart auszugehen habe. Wozu denn? Ist Wilhelm I. dem Sextaner von 1897, der von Chronologie nur erst eine blasse Ahnung hat, mehr Gegenwart als Karl der Große? oder bedeutet dem 9jährigen Knaben hiesiger Stadt es mehr, wenn er in der ersten oder in der 20sten dieser Stunden erfährt, daß der große Gelehrte Albertus Magnus vor Zeiten in Köln gelebt hat?

Wir haben also einfach für Deutsch 4 Stunden zur Verfügung, von denen eine für schriftliche Übungen nebst Grammatik hingehen wird, 3 für Lektüre und was sich daran anschließt. Das ist in jedem Fall reichlich genug.

Zweck des deutschen Unterrichts.

Die deutschen Stunden — „das Deutsche" bildet bekanntlich einen Bestandteil des Unterrichts in allen Klassen bis Prima. Was ist der Zweck dieser besondern deutschen Stunden? Unsere pädagogisch-didaktische Sprache pflegt sich in sehr vornehmen Wendungen zu bewegen: „Die Aufgabe des deutschen Unterrichts in Sexta ist" — — wird sie anheben: in der That ist dieser Unterricht ein sehr vornehmer. Der Lehrer, der diesen Unterricht in Sexta, weiterhin der ihn in Quinta, Quarta, Prima giebt, führt seine Schüler in die deutsche

Nationallitteratur ein — nicht anders, wie Philipp Wackernagel sehr richtig es bestimmt hat — stufenweise nämlich: und die erste Stufe dieser Einführung in die deutsche Nationallitteratur ist, daß man — also er der Lehrer — die Sextaner daran gewöhnt, laut, richtig, langsam, deutlich, mit verständiger Betonung, ohne landes- oder ortsübliche Unarten zu lesen. Dies ist gar nicht wenig und es ist, wenn der Lehrer sich jenes Zusammenhangs zwischen dem elementaren und dem höchsten bewußt ist, auch gar nicht langweilig noch auch geistlos. Ich will geradezu den Satz aufstellen, daß eine deutsche Stunde um so besser ist, je unterhaltender sie für Lehrer und Schüler ist — je mehr die Schüler und der Lehrer sich auf sie freuen können. Dies „sich auf eine Stunde freuen können" ist zwar ein in der modernen pädagogischen Welt etwas antiquierter Begriff: hoffentlich wird die heranwachsende Jugend unseres Berufs ihn zu neuem Leben erwecken.

Begriff Nationallitteratur.

Was ist aber Nationallitteratur? Giebt es denn auch schon für den Sextaner solche? Deutsche Nationallitteratur, m. H., ist — ist schwer zu definieren. Gervinus hat sein großes fünfbändiges Werk zuerst „Geschichte der deutschen Nationallitteratur" genannt, in den späteren Auflagen sehr viel weniger zutreffend „Geschichte der deutschen Dichtung": denn zur Nationallitteratur gehören auch geschichtliche, geographische, Naturschilderungen, gehört Beschreibung von Kunstwerken, gehört philosophisches, gehört nicht bloß metrisch gebundenes und nicht bloß durch die Phantasie geschaffenes. Man könnte vielleicht sagen: Unter Nationallitteratur versteht man alles, was die deutsche Nation, also alle Deutschen, Männer und Frauen, Reiche und Arme, Hohe und Niedere, Katholiken und Protestanten, Märker und Tyroler — im Gegensatz zu dem deutschen Pöbel vornehmen und geringen Standes — liest, lesen kann, lesen sollte — was wert ist, von ihr, dieser Nation minus dem ihr anhängenden Pöbel, gelesen zu werden. Mit dieser Definition müssen wir uns einstweilen begnügen. Die Frage ist für jetzt ja nur, was ist Nationallitteratur für die Sextaner unserer Nation? und wie behandelt man solche Litteratur im Gymnasial- und entsprechendem Real- und Oberrealunterricht?

Lesen, Lesebücher.

Solche Nationallitteratur für Sextaner ist reichlich vorhanden, z. B. Grimm's Kinder- und Hausmärchen, die man

denn auch die Thorheit hatte, in aller Unmittelbarkeit zum Schulbuch für diese Stufe machen zu wollen: es giebt kluge Leute, die für das auf unserer Wiese wachsende Gras ein so feines Gehör haben, daß sie genau angeben können, in wieviel Wochen, Tagen und Stunden die erste, die Märchenstufe überschritten wird und ich weiß nicht welche neue anhebt. Das Buch für diese 9jährigen muß mannigfaltig, abwechslungsreich, bunt, muß ein Lesebuch sein und wir haben nicht nur sehr viele, sondern auch was den ausgewählten Stoff betrifft, recht gute. Als das beste, über allen Vergleich beste möchte ich fast sagen, erscheint mir das von Philipp Wackernagel, das jetzt bei abnehmender Natürlichkeit und überhandnehmender Methodenwut sehr in den Hintergrund gedrängt ist. Und allerdings: es bringt nicht Prosa A) Erzählende Prosa I. Märchen, II. Sagen u. s. w., Poesie A) Epische Poesie I. Erzählungen a) sagenhafte, b) geschichtliche Stoffe, hat auch keinen Anhang mit erklärendem Wörterverzeichnis, Grammatischem, Schriftstellerverzeichnis: es giebt in einfacher, aber geschmackvoller, dem Auge wohlgefälliger äußerer Ausstattung auf 244 Seiten, ohne weitere Ordnung, nur mit sehr feinem psychologischen Takt, unmerklich, verwandtes — geist- und formverwandtes aneinanderreihende 177 Stücke Prosa und Poesie durcheinander. Da ist eine Perle, ein bunter Stein am andern, in einer Weise ausgewählt und gefaßt, der man nicht nur die Erfahrung, sondern mehr als dies, die Liebe des Schulmannes, wie er sein sollte, anfühlt, die Freude an den schönen deutschen Gedichten, Fabeln, Erzählungen, Sinnsprüchen, Sprichwörtern, wie die Freude an den Knaben, die sie lesen, mit denen man — der Lebenserfahrene mit Kindern — sie lesen darf: ich stehe nicht an, dieses Lesebuch, namentlich in seiner ersten Gestalt, selbst als einen Bestandteil unserer klassischen, unserer Nationallitteratur zu bezeichnen. Seinen ersten Teil, ein Gespräch über diesen Unterricht, müssen Sie alle lesen: der Geist der Sache, nicht bloße Schulweisheit, lebt darin.

Es war wohl nicht darauf berechnet, den Lehrer an die getroffene Anordnung zu binden, dazu hatte der Verfasser zu viel Geist und feinen Sinn: diese Folge, in der zu lesen ist, ist in der That etwas sehr individuelles und der Lehrer darf sie sich nicht

vorschreiben lassen. Er soll sich — eine schöne Aufgabe — selbst einen Plan, seinen Plan für die Ordnung des zu Lesenden machen, gleichartiges, Prosa und Poesie, zusammenrücken, er soll also das Prinzip, nach dem Wackernagel verfahren, in das sehr viel minderwertige, aber ganz brauchbare Lesebuch, das wir z. B. hier benutzen (Hopf und Paulsiek), hinübernehmen. Und was die Behandlung betrifft, so soll er als leitenden Satz aufstellen, daß er, der Lehrer, sich nicht zwischen den Schüler und das Gedicht drängen, sondern nur darauf bedacht sein, sorgen, helfen solle, daß das Gedicht oder die sinnige Geschichte oder die lebendige Naturbeschreibung recht unmittelbar, recht stark auf die Empfindung, den Verstand, die Seelen seiner Knaben wirke. Hierfür das sicherste Mittel, das aber weder ich noch sonst jemand lehren kann, ist, daß er selbst, der Lehrer, an den Stücken, die er mit den Knaben liest, seine Freude hat: deren es zwei Arten giebt. Die eine ist die naive, die wenige unter uns haben, diejenigen nämlich, die sich ein Stück kindlichen Sinns ins männliche Leben hinübergerettet haben; die andere ist die mittelbare, die aus den Seelen der Schüler rückströmend sich dem Lehrer mitteilt, und diese könnten und sollten wir eigentlich alle haben.

Behandlung der Lektüre.

Man müßte viel lesen, multa, und doch ist der Stoff in unseren gewöhnlichen Lesebüchern, 3 Lektürestunden vorausgesetzt, ziemlich knapp. Übrigens kommt man zu Anfang und noch längere Zeit nicht so schnell vorwärts, wenn „man“ — d. h. der junge Lehrer erst sich selbst und dann auch seinen Schülern zu einigem Bewußtsein gebracht hat, wie viel hier, bei dieser scheinbar so einfachen Aufgabe zu thun ist. Für meinen Teil wäre ich sehr dankbar gewesen, wenn mir vor 40 Jahren jemand gesagt oder noch besser vorgemacht hätte, wie mans macht, machen kann, — gut oder schlecht, denn wer lernen will oder kann, lernt auch aus dem letzteren. Zunächst also das Lesen, z. B. schon den Titel „Das Riesenspielzeug (Aus dem Elsaß). Von den Brüdern Grimm. Berlin 1816.“ Was heißt denn das „Berlin 1816“? — es schadet ganz und gar nichts, den Kindern zu sagen was das heißt, und daß er, der Sextaner — — des — — Gymnasiums nicht gedankenlos an unverstandenen Worten vorübergehen dürfe; schadet ihnen ferner nicht zu erfahren, daß einmal zwei große Gelehrte, Brüder, Jakob und Wilhelm Grimm

sich daran gegeben hätten, die im Volksmunde noch umgehenden Märchen und Sagen zu sammeln, und daß sie, die Sextaner, das den meisten von ihnen schon bekannte Buch „Kinder- und Hausmärchen" diesen beiden großen Gelehrten, von denen sie später noch viel hören würden, verdankten; es schadet ihnen ebensowenig etwas davon zu erfahren, was denn das für ein Stück Deutschland sei, der Elsaß, und was für eine ganz besondere Bewandtnis es mit diesem Stück Deutschlands habe. Das alles schadet ihnen nicht, wenn man es kurz macht und natürlich. Alsdann wird einer der Schüler aufgerufen, liest, stößt zwei-, dreimal an, fängt von neuem an, stockt, betont falsch — alles Hindernisse, welche zwischen ihm und dem Schriftwerk stehen, die der Lehrer aus dem Wege räumen und deren Wurzeln er allmählich zerstören muß. Dazu gehört Gehör, Aufmerksamkeit, Geduld, der Lehrer lasse das bloß herausgewürgte („das ist nicht gelesen"!) nicht gelten, zwinge den Schüler die Augen aufzumachen und die Zunge zu regieren, und lasse den Satz ja den Satzteil bis zu drei- und viermal wiederholen, bis er ganz glatt herausgekommen ist, lobe den, der gleich aufs erste mal gut gelesen hat, tadle den Sprechfaulen, werfe gelegentlich hin, was in der Welt noch sehr wenig anerkannt ist, daß gut Lesen wenigstens so viel wert sei als gut Klavierspielen und daß es mir, dem Lehrer des Deutschen, gerade so wehe thut, wenn der Schüler falsch liest, als seinem Klavierlehrer, wenn er eine falsche Taste greift. Diese noch verkannte Wahrheit darf man von Zeit zu Zeit auch in höheren Klassen, selbst in Prima predigen.

Man muß bei vollen Klassen, wie Sexten in der Regel sind, darauf aus sein, möglichst viele daran zu nehmen, also nicht mehr als zwei, drei Sätze von einem lesen lassen: einige Zeit ausschließlich, längere Zeit überwiegend Prosastücke. Jenes oben erwähnte „Das Riesenspielzeug" hat zwei Abschnittchen: ist der erste unter vielfachem Fehlgreifen und Wiederholenmüssen der Schüler gelesen, so lese ihn, anfangs bei offenen, später bei geschlossenen Büchern der Lehrer noch einmal vor: später das ganze gelesene auch selbst längere Stück als Ganzes: das Dogma, daß der Lehrer immer zuerst das betreffende Stück oder Stückchen vorlese, dann erst die Schüler lesen lasse, kann ich nicht annehmen. Man muß auf

dem Gymnasium, meine ich, und schon von Sexta an, seiner hohen Bestimmung gemäß, überall, immer dem Schüler die Initiative zuschieben; „mach es selber so gut du kannst“ ist die Forderung. Dann erst bessert der Lehrer und zuletzt giebt und zeigt er wie es hätte sein sollen. Zu erklären — stricte gesprochen — giebt es bei diesem Stückchen ja eigentlich nichts und für das Erklären im Deutschen der Sexta gilt mit voller Unbedingtheit der Grundsatz — es ist nur zu erklären, was der Knabe dem ersten Wortsinn nach nicht versteht, veraltete Ausdrücke, Redewendungen, die ihm noch nicht vorgekommen sind. Ein sehr lehrreiches Beispiel wie mans nicht machen soll, können Sie in Schillers Handbuch der Pädagogik (S. 315, 3te Aufl.) nachlesen. Die Art, wie der Verfasser hier die einfache und rührende Anekdote von Friedrich dem Großen und seinem Pagen, der über einem Brief an seine Mutter eingeschlafen ist, behandeln läßt, wie er sie benutzen läßt, um unter anderem an ihr aus den Knaben herauszukatechisieren, was sich alles in einem Schlafzimmer und Schlafzimmer eines Königs zu befinden pflege, („in welchem Zimmer sehen wir den König? Kennt ihr Schlafzimmer überhaupt? Wie sehen die aus? Was wird in dem königlichen Schlafzimmer auch vorhanden sein? Was wird ähnlich, was wird anders sein? Sind noch andere Zimmer da? Welche?“ u. s. w.) predigt eindringlicher als alle Deduktion den einleuchtenden Satz — daß man das gerade Vorliegende und nichts sonst zur Wirkung bringen soll.

Die Bücher werden nun geschlossen, ein paar Fragen: von wem wird uns erzählt? — wo soll das geschehen sein? Die stümperhaften Antworten werden verbessert, der verkehrte Ausdruck durch den je nachdem vom Schüler gefundenen oder vom Lehrer bereit gehaltenen richtigen ersetzt; dann zum Schluß der Stunde, die mittlerweile über diesem kleinen Stückchen ziemlich weit vorgerückt sein wird, lasse man einen, zwei, drei Schüler dasselbe wiedererzählen. So sagen unsere Instruktionen und unsere didaktischen Weltweisen. Warum nicht einfach erzählen? Wem erzählen? — Zu Hause einem kleinen Bruder, einer kleinen Schwester, die noch nicht so klug sind wie ihr Bruder auf

der Sexta des K. — — Gymnasiums: so mag man fingieren. Die deutschen Stunden sind dazu da, den Schüler seine Muttersprache gut handhaben, ihn ein gutes und weiterhin sogar einigermaßen ein schönes, reines, sauberes Deutsch sprechen zu lehren und dazu gehört unter anderem auch etwas Unbefangenheit. Ganz unbefangen ist der Schüler, auch der Sextaner in der Schule niemals, so wenig wir älteren es da sind, wo wir öffentlich zu sprechen haben. Er sitzt da in seiner amtlichen Eigenschaft als Sextaner, soll vor allen und für alle reden: er hat eine Art Verantwortlichkeitsgefühl und das ist recht und soll so sein — aber alles was dazu dient, hier und später, ihm etwas von dieser Befangenheit zu nehmen, sollten wir nicht unterlassen.

Gedichte würde ich zu Anfang immer als eine Art Anhang zu einem gelesenen Prosastück lesen, ein Naturlied, Frühlingslied u. s. w. nach der Beschreibung einer Landschaft &c., und mich bei einem Gedicht, wie beispielsweise Uhlands, „Bei einem Wirte wundermild“ mehr auf dessen natürliche Wirkung, als auf meine oder eine ausführliche Kommentierung verlassen, würde mich selbst von dem munteren Geist und Tempo des Gedichtchens treiben lassen, höchstens einen gedankenlos brütenden oder sichtbar unaufmerksamen Knaben mit der Frage aufschrecken: Wer ist denn nun der Wirt wundermild, Meyer? Daß man die Kinder dieses Alters Gedichte auswendig lernen läßt, versteht sich als ein Stückchen Einführung in die deutsche Nationallitteratur von selbst. Einmal, nur einmal habe ich einen Lehrer, der Fr. A. Krummachers Winterlied, „Wie ruhest du so stille“ (Wackernagel 1. Ausgabe des ersten Teils Nro. 71) mit der Klasse gelesen hatte, ausrufen hören „Kinder das ist schön, das wollen wir lernen“. Das war, es ist lange her, die Form in der es aufgegeben wurde. Er wird dann, oder ich würde das nächste mal gefragt haben: wer kann es jetzt? und das übernächste, können es jetzt noch einige mehr? So macht man es jetzt freilich nicht mehr. Man hat einen Kanon, man giebt das Gedicht portionenweise zum Auswendiglernen auf und schreibt die Aufgabe, behufs Vermeidung der Überbürdung ins Klassenbuch, hört in der nächsten Stunde das Gedicht ab, und im Klassenbuch ist dann vermutlich

am nächsten Samstag unter Tadel im Klassenbuch zu lesen: Müller und Wagner haben ihr Gedicht nicht gelernt, eine Stunde Arrest.

Versuchen Sie's doch auch daneben mit jener andern alten „Methode“ ein wenig. Ein verständiger Lehrer kann sich immer dieser Stunden freuen und Gott preisen für den herrlichen Reichtum unserer Dichtung, bei dem für jede Stufe, jede Seele, auch die 9jährige vollauf gesorgt ist.

Schriftliches; Grammatisches.

Auch die den schriftlichen Übungen gewidmeten Stunden sind, sub specie aeterni betrachtet schön und anziehend. Dem angehenden Lehrer möchte in Beziehung auf diese vorläufig zu empfehlen sein:

1. Der Hauptgesichtspunkt bei der Korrektur in dieser ersten Klasse des Gymnasiums ist
   a) gute Haltung des Hefts, reinliche deutliche Schrift,
   b) Rechtschreibung,
2. 1b giebt sich für den Lehrer von selbst, die rote Tinte fließt ihm von selbst aus der Feder, in Beziehung auf 1a sei er Pedant und ist ers nicht von Natur, so mache er sich zum Pedanten um Gottes und seiner Schüler willen.

Dann braucht er oder sein Kollege auf höherer Stufe es nicht mehr zu sein, weil die Sache einmal ins rechte Geleise gebracht, von selber geht.

Hausaufgaben.

In Beziehung auf Hausaufgaben in dieser Klasse sagt uns der Lehrplan nichts: „Rechtschreibübungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse“. Also, wie es scheinen könnte, keine häuslichen Aufgaben im Deutschen? Dies scheint mir im Prinzip verfehlt, da man dem Knaben den Gegenstand wichtig machen muß, was am einfachsten dadurch geschieht, daß man wenigstens alle 14 Tage die Rein- beziehungsweise Schönschrift eines Diktats zur Korrektur einfordert.

Latein.

Latein.

Dem Lateinischen weist der Lehrplan, was man bedauern muß, statt der einstigen 10, nur noch 8 Wochenstunden zu.

Seine Bedeutung.

Es ist auch schon für den angehenden Lehrer von äußerster Wichtigkeit, daß er sich über die wirkliche Stellung und Bedeutung des Lateinischen im Gymnasium klar wird, damit er frühzeitig gefeit sei gegen das unglaubliche Maß von Thorheit, mit dem jetzt

sich klug dünkende, und noch schlimmer, auch wirklich kluge Leute diesen Unterricht bekämpfen. Es genügt uns nicht, daß unser preußischer Lehrplan als allgemeines Lehrziel, also für den ganzen Kursus bis zum Abiturientenexamen „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung“ aufstellt — welch' letzteres freilich auch sehr viel sagen kann.

Zunächst: es ist das centrale Fach, an welchem der Knabe die wissenschaftliche, d. h. die erkenntnisschaffende Arbeit um ihrer selbst willen kennen und üben lernen soll. Der in das Gymnasium eintretende Sextaner fühlt sich hauptsächlich als Lateiner — er lernt die erste fremde Sprache, eine nicht jedermann z. B. seiner Schwester, seiner Mutter nicht zugängliche, eine gelehrte Sprache. Nun wissen Sie, daß allerlei Versuche gemacht werden, die verschiedenen Arten höherer Schulen in eine zu verschmelzen, so, daß die unteren Stufen für alle gleich sind, die Differenzierung erst später, mit dem 12ten, dem 13ten, 14ten Jahre erfolgt, was dann weiterhin mit Notwendigkeit dazu führt, daß die erste fremde Sprache, die der 9jährige Knabe lernen muß, das Französische oder gar Englische sein soll: und ist einmal von einem unserer vielen Ideologen, Phantasten und Projektemacher ein solcher Gedanke ausgeheckt, so finden sich auch die Scheingründe leicht, mit denen man den Widersinn rechtfertigt, für diejenigen welche auf dem langen und mühseligen Wege der Erziehung durch Wissenschaft für die verantwortungsvollsten Stellungen in der menschlichen Gesellschaft zubereitet werden sollen, den wichtigsten und grundlegenden Teil dieser wissenschaftlichen Erziehung, den Sprachunterricht, mit einer marktgängigen, einer sogenannten lebenden oder lebendigen Sprache zu beginnen. Sie werden, da wir in die Ära des Experimentierens eingetreten sind, noch viel von dieser Einheitsschule oder Reformschule zu hören und vielleicht einmal an einer solchen zu unterrichten haben: ich verwerfe diese Organisation, weil die Bedürfnisse der Vorbildung für die verschiedenen Kreise und künftigen Berufskategorien zu verschiedenartig sind, und diese Verschiedenartigkeit viel früher als mit 13, 14 Jahren sich geltend macht und Berücksichtigung erheischt; weil ferner die Frage, ob ein Knabe für das eigentlich wissenschaftliche

Lernen geeignet ist oder nicht, eben durch sein Verhalten zu den Denkaufgaben, die das Lateinische stellt, am raschesten und verhältnismäßig sichersten entschieden werden kann und man demnach am Ende der Sexta, spätestens der Quinta eben durch dies Kriterium wenigstens die ganz ungeeigneten auszuscheiden und sie einer ihnen gemäßeren Anstalt zu überweisen im stande ist; — und endlich, weil ein Schüler, der 3, 4 Jahre utilitarisch — d. h. mit unmittelbarer Rücksicht auf einen baldigen Eintritt ins praktische Leben unterwiesen und behandelt worden ist, auch das ihm später gebotene, streng Wissenschaftliche, Latein, Griechisch u. s. w. utilitarisch aufzufassen und zu betreiben versucht sein wird. Bei dem, der erst mit 13, 14 Jahren die Elemente des Lateinischen und mit 15 oder 16 des Griechischen lernen soll, wird allerdings das thörichte Gerede vom „Quälen mit Latein und Griechisch", das für Sexta und Quinta oder Untertertia keinen Sinn hat, durchaus zutreffen. Mit anderen Worten: wer wissenschaftlich im strengen, im gymnasialen Sinn geschult werden soll, der muß früh anfangen. Giebt man das zu, so ist die Frage, ob man mit Latein oder mit Französisch oder Englisch anfangen soll, von selbst entschieden. Wie ein Mensch mit 5 gesunden Sinnen überhaupt auf das Englische als Anfangssprache hat verfallen können, ist mir zwar erklärlich, aber nicht begreiflich: da müßte man, wie Ostendorf einmal hingeworfen hat, eher an das Italienische denken: gewiß: dann würde man, was schon allein Grund genug gegen jenen seltsamen Einfall ist, wenigstens nicht mit der häßlichst- oder mindest schönklingenden aller westeuropäischen Sprachen beginnen. Was aber das Französische als Anfangssprache betrifft, so ist für mich schon der eine Umstand völlig entscheidend, daß man das Französische anders schreibt, als man es spricht — man also den wissenschaftlichen Unterricht mit etwas beginnen müßte, was dem 9jährigen Anfänger schlechterdings irrational ist, ihm nicht einleuchtend gemacht werden kann, und ihm Schwierigkeiten bereitet, die sozusagen außerhalb der Sache liegen: er müßte damit beginnen, daß die Franzosen den närrischen Einfall haben, ein Wort das doigt geschrieben wird, nicht doigt, sondern doá sprechen. Der tiefere Grund, der gegen das Französische als Anfangssprache spricht, ist der, daß man den

schwierigen Weg an seiner schwierigsten Stelle nur mit einem Gegenstand **beginnen** darf, der das Wissen um des Wissens willen repräsentiert, in dem sich nicht, wie notwendig bei allen modernen Sprachen, der Marktnutzen, das Tagesinteresse eindrängt. Für die Bürgerschule, die jetzt glücklich wiederhergestellte echte Realschule, ist das etwas anderes: **ihre** Aufgabe ist eben die Vorbereitung für den Marktnutzen und das Tagesinteresse, das an seiner Stelle ganz ebenso notwendig und ganz ebenso berechtigt ist, wie das wissenschaftliche an der seinigen.

Methodische Strömungen, Perthesianismus.

Dies führt uns ohne langen Umweg zu einem Wort über die methodischen Strömungen, die man wohl kurz mit dem Namen der Perthesschen Methode bezeichnet, und zu einer kurzen vorläufigen Orientierung über Induktion und Deduktion, einen Begriff und eine Unterscheidung, die uns und mitunter in sehr radikaler Fassung schon auf dieser Stufe in die Quere kommt. Es handelt sich zunächst nur darum, gewisse Grundirrtümer, besser: irreführende Halbwahrheiten zurückzuweisen, die um so gefährlicher sind, als sie von bedeutenderen Männern als Perthes war, und in bestechender Weise, z. B. von Lattmann verbreitet worden sind, und in Schriften wie Pauli Sextani liber z. B., denen man eine gewisse Genialität nicht absprechen kann, Gestalt gewonnen haben. Der eine dieser Grundirrtümer, von dem Perthes ausging, der seine „Reform des lateinischen Unterrichts“ fast ohne alle Lehrererfahrnng seinem warmen Kopf und noch wärmeren Selbstgefühl entnahm, ist der, daß man nach seiner Methode auf kürzerem als dem gewöhnlichen Wege **Lateinisch lernen** könne, zu welchem Zwecke man alsbald eine sachliches Interesse, also Lektüre, zu Hilfe nehmen müsse: charakteristisch für diese „Neuheit“ war, daß irgendwer alsbald eine lateinische Novelle „Amor und Psyche“ für Sextaner zurecht machte und Perthes selbst kam auf diesem Wege rasch so weit, daß schon der Quintaner, der nach seiner Methode geschulte Quintaner, die Fabel von der Stadt- und Feldmaus Olim rusticus urbanum murem mus aus Horaz Satiren II, 6, 80 ff. sollte lesen können. Es war seine feste Überzeugung, daß **man** — denn dieses Wörtchen spielt bei ihm, wie bei allen Ideologen, eine große Rolle — nach seiner Methode in 6 Stunden dasselbe

erreiche, wie sonst in 10, wo dann das Prophetentum stracks in den Charlatanismus überzugehen droht.

Sogenannte alte Methode.

Er hatte keinen Begriff davon, daß es sich beim lateinischen Unterricht um sehr viel mehr handelt, als bloß um rascheres oder langsameres Erlernen der Sprache: es handelt sich in Wahrheit darum, an der Bewältigung dieser Sprache wissenschaftlich arbeiten zu lernen oder zu lehren, darnach wird sich die Methode bestimmen, die im einzelnen nach verschiedenen, im bestimmten Falle waltenden Kräften sehr verschieden sein kann, und nur einige Leitsätze beobachten muß. Einer dieser unerbittlichen Sätze, den Perthes und manche Neuerer mit ihm, verkennen, ist der, — daß alles von dem Schüler erarbeitet, erobert sein muß und er mithin zur Lektüre, auch der kleinsten Fabel, erst dann geführt werden darf, wenn er sie wirklich, unter Leitung und Hülfe des Lehrers, die so reichlich als nötig und so sparsam als möglich geleistet werden muß, übersetzen, durch Anstrengung seiner geistigen Kraft bezwingen, nicht bloß sich vorübersetzen lassen kann. Hätte Perthes den lateinischen Unterricht, den er zu reformieren unternahm, wirklich gekannt — d. h. die Lehrer wie sie durchschnittlich sind, und die Sextaner und die Klassen dieser Sextaner wie sie durchschnittlich sind, so würde er vielleicht gesehen haben, wie vieles erst vorausgehen muß, ehe an ein sachliches Interesse, das er hineinzuziehen riet, an Amor und Psyche, oder die tanzenden Pferde oder andere mit anziehender oder anziehen sollender Etikette versehene Fabeln und Anekdoten gedacht werden kann. Stoffe, Inhalt, Sachliches — wenn man sich diese unzulänglichen Bezeichnungen gefallen lassen will — wird dem Sextaner im Deutschen, dem Religions- dem naturgeschichtlichen Unterricht, der Geographie u. s. w., genug dargebracht: beim Lateinischen handelt es sich zunächst um die Bewältigung einer fremden Form, und der Inhalt, ohne den ja keine Form denkbar ist, ein sehr ausreichender Inhalt, besteht eben in der Arbeit selbst. Das ist auch ein Interesse, ja es ist sogar das Hauptinteresse, die Freude an der Arbeit, welche sich durch die Arbeit selbst bei allen gesunden Naturen erzeugt: auch beim 9jährigen Knaben, so daß wir zuvörderst in der That kein anderes brauchen. Man spricht hier wie überall so viel von alter und neuer Methode,

und in der ganzen Welt des Dilettantismus und pädagogischen Schwindels scheint man sich diese letztere wie eine neue Entdeckung, elektrisches Licht oder Telephonie oder derartiges vorzustellen. Lassen wir uns den Ausdruck einmal gefallen. Jene alte Methode, der man früher, wie recht und billig, die nötige Zeit, 10 Wochenstunden gönnte, bestand im wesentlichen darin, daß der Lehrer

1) die Regel — die sprachliche Thatsache — dogmatisch aussprach: aussprach mit den Worten der Grammatik, oder wo die Regel den Sätzen des gebrauchten Übungsbuchs vorgedruckt war, mit denen des Übungsbuchs: und diese Regel an einem oder ein paar typischen Beispielen erläuterte,

2) die Schüler dann, einen nach dem anderen, die lateinischen Sätze, in denen die Regel sich offenbart, lesen und übersetzen ließ, und

3) dann die hierauf folgenden und darauf gebauten deutschen Sätze lesen und einen um den anderen übersetzen ließ: woran in der Regel unmittelbar eine Hausaufgabe, schriftliche Nachübersetzung einiger solchen Sätze in die Kladde sich schloß.

Induktion und Deduktion.

Dies war ein im ganzen naturgemäßer und richtiger Gang und wird es auch bleiben, wobei man freilich mehr oder weniger geschickt verfahren, — wo mit andern Worten der Lehrer das Maß seiner Kraft und Kunst bethätigen kann. Es sind deduktive und induktive Elemente dabei: das erstere, die Aufstellung oder wie man jetzt vielleicht sagen würde, die Darbietung des Dogmas: „Alle Wörter der ersten Deklination endigen sich im Nominativ auf a und sind feminini generis, wenn nicht die Bedeutung es verbietet“ und seine erste Erläuterung durch lateinische Beispiele ist Deduktion, ist Synthese, man steigt von dem allgemeinen der Regel zum besondern herab und findet jenes durch dieses bestätigt. Das andere, die Übersetzung aus dem deutschen ins lateinische, ist wesentlich analytisch, induktiv: indem man die deutschen Beispiele in die lateinische Form bringt, findet man, vom besondern ausgehend, das allgemeine, die Regel wieder, der übersetzende Sextaner erschafft sie gleichsam, steigt wieder zu ihr hinauf. Die eigentlich produktive Arbeit liegt in dem letztern: beide zusammen, nur beide zusammen schaffen, auch auf den höhern

Stufen, erst das volle Erkennen. Über einzelne Künste und Handwerksgriffe, sekundäre Punkte, wie z. B. Vorsprechen von Sätzen durch den Lehrer, Benutzung der Wandtafel u. s. w., über die man sich nach deutscher Weise oft über Gebühr erhitzte, mögen Sie durch Hospitieren, durch eigene Versuche, die Ihnen bald bevorstehen und indem Sie einiges — nicht viel — darüber lesen, sich orientieren: das sind alles subsidiäre Dinge, die Hauptsache ist, daß das Gesetz, der kategorische Imperativ, auch schon für den Sextaner gilt — du sollst, denn du kannst — was du kannst, das sollst du auch, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Damit muß man sich begnügen, es sind induktive und sind deduktive Operationen zu machen — den Schüler, wie man jetzt manchmal hört, durch Induktion die Regel finden, gewissermaßen erfinden zu lassen, ist für den Sextaner zum mindesten eine Unwahrheit: er weiß ja noch gar nicht, was eine Regel ist. Sie ist da, ist eine Thatsache, die der Sextaner zunächst auf die Autorität seines Lehrers und seiner Grammatik zu glauben hat, die Aufgabe ist, daß der Schüler sie verstehe, aneigne, anwende.

Dies ist Wissenschaft auf dem Sextanerstandpunkt. Indes giebt es einige Punkte nicht so vornehmer Art, die aber doch gar sehr zur Erziehung für die Wissenschaft gehören, z. B. das Stillesitzen lernen, die Unterdrückung einer ganzen Reihe von Unarten, wie des stockenden Lesens, des Stotterns, des zwei- oder dreimaligen Ansetzens, wo ein Satz gelesen werden soll, der gedankenlosen Wiederholung schon gesprochener Worte u. a., wobei der Lehrer mit konsequenter Strenge — streng, nicht hart — verfahren muß und wovon der Perthesianismus gar keine Ahnung zu haben scheint. Perthes selbst war, als ich ihn einst auf den Unterschied guter und mangelhafter Lehrer, das wirkliche Vorhandensein der letzteren Art namentlich, aufmerksam machte, naiv genug mir zu erwidern, daß es mit seiner Methode auch der schlechte könne. Ich möchte Ihnen hier einen einfachen Satz zu erwägen geben, von dem man bei allem Unterricht, namentlich in den Sprachen ausgehen muß und den Sie dann und wann auch dem Schüler zu hören geben können — so oft ein Schüler einen Satz und wäre es nur „die Städte der Römer haben feste Mauern“, urbes Romanorum firma moenia

habent glatt, rein, fehlerlos, ohne Stocken, ohne falsche Betonung, ohne falsche Aussprache herausgebracht, zu Tage gefördert hat, so oft, nur so oft, hat er einen Fortschritt gemacht. Zieht man daraus ernsthaft für sein didaktisches Handeln die Konsequenzen, so wird sich das weitere finden — sofern man nämlich zu suchen nicht müde wird.

Haus-aufgaben.

Was die Hausaufgaben, die häusliche Arbeit — zunächst und namentlich die schriftlichen Arbeiten betrifft — so wird davon vielfach und eigentlich auch in unserem Lehrplan in einer Weise geredet, als wenn unsere Sexten aus lauter schwindsüchtigen und nervenkranken Knaben bestünden; er scheint aber doch eine wöchentliche Reinschrift einer halbstündigen Klassenarbeit und gegen Ende des Jahres sogar — man denke nur — „auch besondere in der Klasse vorbereitete Übersetzungen als Hausarbeiten" anzunehmen oder zuzulassen. Daß der Schwerpunkt der Arbeit jetzt in die Klasse verlegt werden solle, als ob er je anderswo gelegen hätte, ist auch eine der modernen Phrasen: man hätte allerdings hier wirklich einiges reformbedürftige reformieren und ein sehr harmonisches Verhältnis zwischen Unterricht und Arbeit herstellen können, wenn man nicht aus ganz unzutreffenden Gründen durchaus weniger Stunden hätte haben wollen. Früher, als reichlichere Zeit vorhanden war, hat man — vergleichen Sie was Rümelin in dem sehr lesenswerten Teil seiner „Reden und Aufsätze" II, S. 538 ff. sagt — häufiger in der Klasse arbeiten — d. h. die Schüler etwa die in der ersten Hälfte oder ³/₄ der Stunde durchübersetzten Sätze in der zweiten, oder letzten Viertelstunde in die Kladde schreiben lassen können. Das geht jetzt, wo wir auf 8 Stunden herabgesunken sind, nicht mehr. Wir brauchen unsere ganze Zeit um zu lehren, zu exerzieren, und so wird man sichs nicht nehmen lassen dürfen, ein paar der am betreffenden Tage durchgenommenen Sätzchen von den Schülern zu Hause schriftlich wiedergeben zu lassen, was man dann in der nächsten Stunde in ein paar Minuten kontrolliert. Dies ist eines: daneben dann jene wöchentliche Reinschrift, die vom Lehrer mit Hingebung durchgesehen, mit roter Tinte nach gutem altem Brauch, den zu meinem Erstaunen unsere hochentwickelte Lehrkunst bis jetzt noch nicht angetastet hat, korrigiert

und an dem bestimmten Tage, nicht früher und nicht später, mit reinlichem vidi und angemerkter Fehlerzahl, demnächst einem knappgefaßten Prädikat unter der Arbeit, mit einiger Würde eigenhändig zurückgegeben werden muß. Denn das spielende Lernen ist aus, es wird jetzt, auf dem Gymnasium ernsthaft, und ganz besonders ernsthaft wird es im Lateinischen. Die Schüler und namentlich die Sextaner fühlen es auch sehr wohl, daß das die Hauptsache ist, die fremde Sprache; das Schwierige imponiert und seine Überwindung giebt Selbstbewußtsein — berechtigtes Selbstbewußtsein und erhöhtes Kraftgefühl: ein leises Empfinden des Noblesse oblige erwacht — alles Dinge, auf welche unsere ebenso verwickelte wie schließlich einfache Lehrkunst zu achten, die sie zu sehen, in aller Stille zu sehen gut thun wird.

Reinarbeiten zur Korrektur.

In alten Tagen gab es in Süddeutschland — in Württemberg und wohl auch in Bayern eine Art Naturordnung oder Naturgesetz, dessen günstige pädagogische Wirkung ich noch an mir selbst erfahren habe — kraft dessen durch alle Klassen des Gymnasiums von der ersten, untersten, bis zur zehnten, obersten, am Samstag ein „Argument", ein kleines, mit der Klassenstufe allmählich anschwellendes, in der obersten Klasse schon ziemlich großes und schwieriges deutsches Stück diktiert, von den Schülern über den Sonntag (der damals noch nicht so „heilig" gehalten wurde wie jetzt) ins Lateinische übersetzt und in das hochgehaltene „Argumenterheft", das vornehmste unserer sämtlichen Hefte, das diese Vornehmheit auch durch einen schönen bunten Umschlag von marmoriertem Papier zur Schau tragen durfte, eingeschrieben und unfehlbar am Montag früh mitgebracht wurde. Das Einsammeln dieser Hefte war die erste Begebenheit des Montags und der neuen Woche; am Donnerstag wurden die Arbeiten wohlkorrigiert vom Lehrer zurückgegeben. Der Augenblick hatte immer, auch noch in der obersten Klasse, etwas feierliches, die Erwartung war gespannt, und die Freude war groß, wenn ein Laudo, ein bene, ein probo, ein cetera probo unter der Arbeit stand: nach damaligem Brauch wurde auch wohl, in den unteren und mittleren Klassen, darnach gesetzt. Dies führte zuweilen zu Reklamationen, wenn etwa der Lehrer in der Arbeit eines konkurrierenden Mitschülers einen Fehler übersehen hatte, oder wenn man für eine

als Fehler angestrichene Konstruktion einen Paragraphen in seinem Zumpt anführen konnte. Es war — allerdings noch nicht in Sexta, aber weiterhin eine wichtige Sache, ob das heute diktierte Argument lang oder kurz, leicht oder schwer war — beneidenswert wer es schon am Samstag Nachmittag im Reinen, glücklich wer es wenigstens am Samstag Abend im Konzept fertig hatte und Sonntag früh einschreiben konnte, während man einzelne leichtsinnige oder geistig arme Schüler am Sonntag Nachmittag noch verstört umherirren sah, die es noch nicht „hatten“.

Was bedeutete das? Was bedeuten Hausaufgaben überhaupt? Roth hat auf die letztere Frage die meines Erachtens sehr zutreffende Antwort gegeben: sie sollen den Knaben gewöhnen und weiterhin lehren — wissenschaftlich thätig zu sein, zu arbeiten ohne die unmittelbare Beaufsichtigung durch den Lehrer — ohne daß ihm, wie ich es in meiner gröberen Sprache ausdrücken würde, der Lehrer auf dem Pelze sitzt. Dies ist als Leitbegriff für diesen wichtigen Teil der Erziehung vorläufig und zur Orientierung genügend — ebendeswegen müssen diese Hausaufgaben mäßig, sie müssen auf allen Stufen erschwingbar, auch für mittlere Köpfe erschwingbar sein — also was sich der Anfänger merke, auf Sexta z. B. nicht zu viele Vokabeln von einem Tage zum andern, — und sie müssen, was überaus selbstverständlich klingt, von der Art sein, daß der Schüler sie in der That ohne den Lehrer machen kann, an ihnen also eine ihm wirklich beiwohnende Kraft und Fähigkeit bethätigen darf. Eine genaue Zeitgrenze für diese Arbeiten zu bestimmen, ist sehr schwierig oder eigentlich unmöglich, da das Tempo des Arbeitens bei den Menschen, auch den erwachsenen, geschweige den kindlichen, außerordentlich verschieden ist: wie viel die Künsteleien, die man in dieser Richtung vorgeschlagen hat, z. B. der „Arbeitsetat“ wert sind, werden wir sehen. Das richtige Maß aber zu finden ist nicht schwer, es gehört dazu nur der gute Wille des Lehrers und einige Beobachtung. Jene wöchentlich zur Korrektur eingereichte Reinarbeit aber hat, und zwar schon von Sexta an, noch eine etwas andere und höhere Bedeutung. Sie ist kurz gesagt, eine amtliche Leistung, sie gewöhnt den Schüler an den Gedanken oder giebt ihm die Empfindung, daß da, wo man für

eine Öffentlichkeit, für Leser, für ein Publikum — bestehe dasselbe vorläufig auch nur aus dem Lehrer, einigen Mitschülern und gelegentlich dem Direktor — schreibt, eine besondere Verantwortung auf uns liegt, also besondere Sorgfalt von uns, auch sofern wir erst in Sexta sind, gefordert wird. Jene württembergische Einrichtung hat das sehr gut zum Ausdruck und Eindruck gebracht, auf eine naive Weise, die aber zum Ziele traf und größerere ethische Wirkungen gehabt hat, als die „Reform des lateinischen Unterrichts" jemals erzielen wird.

Einige Hausregeln.

Hier nun, bei diesem lateinischen Anfangsunterricht wäre der Ort, dem jungen Lehrer außer dem was wir schon gestreift haben, einige Hausregeln zu geben, in die er allerdings sich erst hineinleben muß, denn auch die einfachste Regel muß aus dem Mechanischen ins Dynamische umgesetzt werden, wozu man einige Zeit braucht: Hausregeln, keine Mußrezepte, wie etwa das, welches dem Lehrer unverbrüchlich und ein für allemal den Platz in der Mitte vor der Klasse anweist und ihm alles Unheil weissagt, wenn er einmal während der Stunde zur Rechten oder zur Linken ausbiegt. Die Doktrin ist noch nicht ganz einig darüber: einen sehr einsichtigen und bedeutenden Schulmann habe ich als Dogma aussprechen hören, was im allgemeinen und nur nicht als Dogma auch ganz richtig ist, daß der Unterricht peripatetisch, ambulando gegeben werden müsse, während ein anderer allerdings weder einsichtiger noch bedeutender, seinen Lehrern in sehr peremtorischer Form die Weisung gab, daß der Lehrer, während er unterrichte, den Katheder nicht zu verlassen habe. In summa: die richtige ihm gemäße Art muß der Lehrer, der verständige meine ich, selber finden — er darf nicht bequemlich auf dem Katheder sitzen und sich reckeln, nicht mit übergeschlagenen Beinen auf einem Subsellium sitzen, nicht die Hände in die Taschen vergraben, wenn er spricht, nicht im Zimmer auf- und abrennen, wozu Eifer und hitziges Temperament verführen will u. s. w.; nach dem εὐσχημονως, das, wie ein alter Geschichtschreiber uns berichtet, Caesar selbst am 13. März 44 v. Chr. in seinem Falle beobachtete, muß er mit Ernst streben. Wir haben in dieser Beziehung Fortschritte gemacht seit den 50 Jahren, die ich übersehen kann; es gehört

ganz und gar nicht mehr zum Lehrer, daß er sich in Kleidung und Haltung nachlässig und unbekümmert zeige, es ist recht und gut, daß er auch im äußern als gentleman auftrete — was noch weiter zum Gentleman gehört und wie sich dies vom Stutzertum oder vom amtlichen An- und Aufputz unterscheidet, kann später zur Sprache kommen. Zu diesen Hausrezepten gehört auch die Mahnung, gewisse auffällige Eigenheiten, die sich bei unserem Beruf gerne einstellen, zu meiden, z. B. die formelhafte d. h. gedankenlose Wiederholung gewisser Worte und Wendungen, wie etwa, daß man jeder in Frageform gekleideten Belehrung ein „Nicht wahr"? und jeder richtigen und verständigen wie schließlich selbst der dummen Antwort ein „Schön" anhängt. Auf dergleichen einen jungen Mann gleich zu Anfang aufmerksam machen, heißt ihm eine Wohlthat erweisen — wahrscheinlich eine größere, als wenn man ihn gleich mit den großen Worten von Beherrschung der Klasse und den übrigen in I, A, a, α, AA, aa u. s. w. eingekapselten 25 Forderungen überschüttet: und so ganz ohne Bedeutung ist die Sache nicht. Ich kannte einen, der einen ganz guten und auch in den äußeren Formen sehr annehmbaren Unterricht durch die zwischen jedes dritte, vierte Wort gedankenlos eingeschobene Partikel „eben" verdarb — und einen anderen, der eine an sich häßliche Sprache und ungefällige Erscheinung dadurch völlig unerträglich machte, daß er sich an also — also — also so wenig ersättigen konnte, als Homer an δε und ῥα: er erinnerte in der That an die falsche Prinzessin im Märchen, der mit jedem Worte eine Kröte aus dem Munde platschte. Man muß seine Sprache beherrschen lernen, die Eigenheiten nicht überhandnehmen lassen, von denen sich noch genug von selber einstellen. Wichtiger noch ist ein anderes, daß man die Klasse gleich zu Anfang in die richtige Stimmung setze: indes das gehört schon zu den Feineren unseres Metiers und wir stehen erst bei der Sexta — auch will ich Ihnen nicht systematisch Tugenden und Fehler des Anfangsunterrichts vorführen, sondern begnüge mich, aus zwei wirklich gegebenen, nicht bloß fingierten Stunden, einer guten und einer schlechten, für den ersten Bedarf folgendes zusammenzustellen:

Trittst du in die Klasse, so tröble nicht lange, sondern beginne sofort;

setze dich, zunächst wenigstens, nicht auf das Katheder, oder bloß zu dem Zwecke, das Klassenbuch in Ordnung zu bringen, zu welchem Zwecke du die Klasse überblickst; dann pflanze dich in die Mitte und überhöre etwa die aufgegebenen Vokabeln, bald hier, bald dort einschlagend, munter, rasch, aber nicht hastig; seine Sekunde zum guten Antworten muß man, selbst wo es vorwiegend Mechanisches gilt, auch dem Phlegmatiker lassen: „er ist fett, laßt ihn zu Atem kommen“, wie Hamlets Mutter von ihrem Sohne sagte, gilt auch von manchem unserer Sextaner;

geht es dann ans Übersetzen, so verweile nicht zu lange bei einem Schüler, und namentlich meide, was ich merkwürdigerweise häufig und nicht bloß bei Anfängern habe wahrnehmen müssen, — während 1/2, 3/4 Stunde nur Schüler der einen Seite — der Seite östlich oder westlich vom Gang aufzurufen. Das ist wie manches, Zufall, keine Bosheit; man kann dergleichen meiden, ohne ein großes Lehrgenie zu sein. Man nähert sich dadurch, indem man diesen und verwandte Fehler meidet, dem Ideal, das man den Schülern auch schon der untersten Stufe je und je als reale Forderung zurufen muß, daß jede Frage des Lehrers an alle gerichtet sei, von allen als eine an jeden, also auch an ihn, Meyer, gerichtete empfunden werden soll;

ferner: laß die Arbeit, die Stunde keinen schleppenden, trübseligen Charakter gewinnen. Dies tritt leicht ein, wenn man drei, vier mangelhafte Schüler hintereinander zum Übersetzen aufruft, dabei, was einzelne Lehrer mit Vorliebe thun, ins Zanken oder Schelten gerät: kurzer Tadel, noch kürzeres Lob: es tritt aber das Trübselige auch manchmal ein, wenn sich ein guter Schüler — sie sind erst neun Jahre alt — verwickelt, über einen Strohhalm stolpert, von einer falschen Analogie ala, alea u. s. w. sich verwirren läßt — hier gilt es, den Knaben mit raschem Wort auf den rechten Weg zu weisen, der armen Fliege, die in ihren Honigtopf gefallen ist, herauszuhelfen.

Und endlich, wie du pünktlich angefangen, schließe auch pünktlich: das eine ist gerade so wichtig, wie das andere.

Das ist Handwerk werden Sie sagen — es sind in der That keine großen Orakelsprüche: sie haben aber den Vorteil, daß man

sie gleich befolgen kann, noch ehe man auf die Höhen unserer Kunst gelangt ist.

Wir kommen, der Ordnung unseres preußischen Lehrplans folgend, zu den zwei Stunden Geographie, derjenigen Wissenschaft, welche die gegenwärtig so beliebte Verdeutschungswut, die ich nicht umhin kann ein wenig läppisch zu finden, ihres europäischen Namens entkleidet und Erdkunde getauft hat.

Geographie.

Erdkunde. Interesse der Schüler.

Hier muß ich zwei Bemerkungen vorausschicken, die mir allerdings von den Technikern des Fachs sehr verübelt werden würden, wenn ich sie öffentlich aussprechen wollte. Einmal: der Lehrer muß nicht mit der Illusion an diesen Unterricht herantreten, daß demselben von vornherein ein sehr lebhaftes Interesse des Schülers entgegenkomme. Was uns, den Gereiften, vielleicht auch jetzt Ende des Jahrhunderts viel Gereisten leicht ist, die Karte in Wirklichkeit umzusetzen, das kann der Schüler noch nicht, in Sexta nicht und noch lange nicht, er soll es erst lernen. Wir werden daraus die Folgerungen für den Unterrichtenden zu ziehen haben.

Zwei Wege.

Zweitens, zur vorläufigen Orientierung. Es giebt zwei Wege durch das geographische Gebiet: entweder, man geht von der Heimat in die Weite, vom Centrum nach der Peripherie, nach immer entfernteren Kreisen, Berlin, Provinz Brandenburg, Königreich Preußen, Deutsches Reich, Europa, fremde Erdteile, oder: man geht vom entfernten nach der Heimat — Asien, Europa, Deutschland, Preußen, Brandenburg, Berlin. Das erstere ist im allgemeinen und mit Recht die Methode der Volksschule, das zweite, bis jetzt wenigstens meist, die Methode der höheren Schule. Die neuen preußischen Lehrpläne verschmelzen oder verquicken beide in einer Weise, der man ein festes Prinzip nicht zuschreiben kann, wovon weiterhin die Rede sein muß.

Atlas.

Diese Verquickung trifft jedoch das Sextapensum noch nicht, welches in unsern Vorschriften verständig bezeichnet und bemessen ist. Besonders zu billigen ist das „ohne Zugrundlegung eines Lehrbuchs“ S. 43. Denn was soll ein geographisches Lehrbuch

für eine Klasse, die man noch beim bloßen Lesen stark beaufsichtigen, leiten und unterstützen muß: es ist ein Beweis, wie lange man zum Vernünftigen und Selbstverständlichen bei unserem verwickelten Lehrorganismus braucht, daß diese Wahrheit „kein geographisches Lehrbuch für Sexta" erst jetzt autoritativ ausgesprochen wird. Auch ein zweites hat sich erst spät Bahn gebrochen, was nicht minder einfach und gewissermaßen selbstverständlich ist — nämlich daß alle Schüler der Klasse denselben Atlas vor sich haben müssen. Das ist wesentlich ein Verdienst der Schulindustrie, welche diese Ware — den Volksschulatlas von Debes z. B., den Sie hier vorfinden — so billig und gut hergestellt hat, daß man die Anschaffung auch denen zumuten kann, die einen größeren ausgedienten Atlas zu Hause liegen haben — der in meiner Jugend und noch lange nachher wie des Vaters abgelegte Hosen in der Schule vollends aufgetragen werden mußte. Ich bin geneigt in dieser Identität des Atlas den größten allgemeinen Fortschritt zu sehen, den dieser Unterricht auf dieser Stufe in den zwei letzten Jahrzehnten gemacht hat.

Dieser Unterricht, der geographische in Sexta oder Quinta, wird Ihnen bald, wenn nicht hier während der Seminarzeit, so im Probejahr, zufallen. Man denkt, d. h. viele Direktoren denken, und nicht so ganz mit Unrecht, daß Erstlingsfehler junger Lehrer, im Geographieunterricht der Sexta und Quinta begangen, weniger schaden, als etwa solche im Deutschen oder in der Religion, — hüten sich aber es laut zu sagen, weil das auf einem Geographentage Lärm geben könnte. Allein auf der andern Seite kann der Unterricht, gut gegeben, recht viel nützen und in jedem Fall müssen wir als angehende Lehrer davon ausgehen, jeden uns übertragenen Unterricht gleich so gut als möglich — so gut als uns irgend möglich — zu geben.

Gang des Unterrichts.

Das ist auch nicht so schwer, als mancher ängstliche junge Mann denkt, wenn er ihn zum ersten Mal zu geben hat und sich dabei sagen muß, daß er sich bis dahin mit dem Gegenstand wenig beschäftigt habe. Man nimmt Blatt für Blatt den Atlas von Debes durch und macht dem Schüler deutlich, was auf dem Blatte an oro- und hydrographischen und einigen anderen Ver-

hältnissen in der eigentümlichen Kartenschrift geschrieben ist, lehrt also den Schüler die Karte lesen oder buchstabieren, die ihm einst sein gereiftes Vorstellungsvermögen in Wirklichkeit umsetzen wird. Man wird dabei die Erfahrung machen, daß die Schüler dieser Stufe beim Kartenlesen noch entsetzlich ungeschickt sind, und es wird hier gerade am Platze sein, an einen Weisheitsspruch zu erinnern, den Lattmann einst von einem alten Schulmann anstatt aller ihm bevorstehenden Seminarweisheit zu hören bekam, und der wenigstens für den ersten Geographieunterricht kanonisch ist: „Sie können sich die Schüler gar nicht dumm genug denken". Man wird sich demgemäß vor allem mit einem ungewöhnlichen Quantum Geduld waffnen müssen. Auf gut schulmeisterlich hat man den Unterricht dadurch anschaulicher, rationeller, fruchtbarer zu machen geglaubt, daß man ihn mit der sogenannten Heimatkunde begann, dem Heimatsdorf, dessen Ententeich, seinem Berg oder Wald, der nächsten Stadt, dem nächsten Landratamt und so ferner und auch unser Lehrplan spricht hier von einem „Bild der engeren Heimat insbesondere" — wozu denn aber ein Bild, wo der Knabe die Sache selber sieht? Daß man zur Erläuterung der Himmelsgegenden, der Zonen, der wichtigsten Erscheinungen an Luft und Wasser, Berg und Thal u. s. w. das heranzieht, was der Schüler alle Tage gedankenlos sieht und daß man ihn hier wie sonst daran zu gewöhnen sucht, sich bei den Dingen, die er sieht, etwas zu denken, das ist keine neue Weisheit, dafür eben geht er in die Schule: aber wenn man von Heimatskunde spricht, so meint man doch wohl etwas größeres, vornehmeres, etwas wie Wissenschaft und System und in diesem Sinne muß ich jene weitverbreitete Meinung oder Neigung bekämpfen. Die nächste Umgebung, das Klassenzimmer und selbst die Nachbarstädte können für den Sextaner noch keine Gegenstände wissenschaftlichen Erkennens und Betrachtens sein, es bedeutet ihm nichts, daß der Ofen im Süden des Schulzimmers und ein paar Schritte näher am Äquator sich befindet, als das Katheder oder daß sein Nachbar Huber westlich von ihm sitzt. Es giebt ein besseres Mittel, das mäßige geographische Interesse des Schülers oder vielmehr sein mäßiges Interesse am geographischen Unterrichte, was ganz und

gar nicht dasselbe ist, einigermaßen zu beleben — nämlich das Interesse des Lehrers.

Vorbereitung des Lehrers.

Das klingt wie eine große Trivialität, in reinem Deutsch ausgedrückt, wie eine große Selbstverständlichkeit: ohne es so ganz zu sein. Ich erinnere mich mit großem Vergnügen, wie mir zum ersten Mal in einer untersten Klasse der geographische Unterricht übertragen wurde und ich, dem die Geographie bis dahin wenig bedeutet hatte, nunmehr zur Vorbereitung des jedesmaligen Stundenpensums ernstlich Geographie oder Geographisches studieren mußte: auf einmal, mit einem Schlage wurde mir die Karte zur Wirklichkeit, ich sah die Höhen, Berge, Buchten, Flüsse vor mir, und indem ich nach Anschauungen hungerte, las ich mit einer Art Leidenschaft Reisegeschichten, hatte dabei das Glück, daß mir ein jetzt fast verschollenes sehr gutes Buch in die Hände fiel, das ich für die gleiche Lage auch Ihnen noch empfehlen möchte, die vier stattlichen Bände von „Külb, Länder- und Völkerkunde in Biographien" (Berlin 1847), die in verständiger Anordnung eine sehr gute, überall durchaus lesbare, erzählende Darstellung der wichtigsten Reisen von Hanno bis Humboldt enthalten, und die, indem sie eine Fülle von Anschauungen geben, uns unter den Tropen wie am Nordpol heimisch machen, vor allem den Sinn für Anschauungen, anschauendes Erkennen wecken, das nicht jedem von uns schon mit in die Wiege gelegt worden ist. Seit dieser Zeit ist es mir Bedürfnis und Genuß, wo von geographischen Dingen die Rede ist, z. B. im Geschichtsunterricht, die Verhältnisse welche die Karte mir vorführt, in deutliche Wirklichkeit umzusetzen, und so habe ich z. B. — wenn Sie mich auch auslachen — um mich zur Vorbereitung einer neuen Auflage meiner Geschichte der Griechen in Stimmung zu setzen, eine höchst genußreiche Reise nach Griechenland gemacht, ohne mein Zimmer zu verlassen, indem ich das Reisehandbuch von Bädecker und seine Karten von der ersten bis zur letzten Seite las, durchging, durchlebte. Mit andern Worten, für den reifgewordenen Menschen, der mittlerweile ein Stück Welt gesehen hat, ist die Geographie ein höchst anziehendes Studium und etwas von der Freude, die ein solcher, sofern er Erdkunde in Sexta zu lehren hat, bei diesem Studium empfindet,

soll, wird, muß sich seinem Unterricht mitteilen — von selbst, von Natur wegen, nicht in Kraft der großen pädagogischen Worte, die natürlich auch hier sehr billig sind. Bei der Vorbereitung auf diese Stunden und auf den Unterricht überhaupt — besonders auf den geschichtlichen werden wir sehen — macht der Anfänger im Lehramt nun häufig den Fehler, für seine Stunden zu viel zu lesen. Wir wollen deshalb gleich hier die Grundzüge einer „Theorie des Vorbereitens", einer Präparationslehre, um die Backen recht voll zu nehmen, vorlegen. Man muß divinari etenim magnus mihi donat Apollo eine doppelte Vorbereitung unterscheiden:

1) Die fortlaufende, von der einzelnen Stunde mehr und mehr und bald gänzlich unabhängige, die darin besteht, daß man sich des Gebiets, innerhalb dessen der betreffende Unterricht liegt, möglichst vollständig bemächtige, dessen Geist in sich aufnehme, in demselben lebe und

2) die auf jede einzelne Stunde, welche darin besteht, daß man sich über das in dieser vorzunehmende mit Hilfe eines guten Buchs — nicht sechs guter Bücher — völlig ins Klare setzt. Nicht wie die didaktische Hyperbel jetzt fordert, über die einzelnen zu stellenden Fragen, deren Ordnung meist weniger von uns, als von der Weisheit oder Thorheit der antwortenden Schüler bestimmt wird, sondern über den Stoff, das Materielle, z. B. wenn er das Kartenblatt Asien Debes Nr. 3 zu behandeln hat, die Oro- und Hydrographie, die Berg- und Wasserkunde oder nachdem unsere Sprachreiniger mit dem schönen Adjektivum „erdkundlich" vorangegangen sind, den berg- und wasserkundlichen Teil der Erdkunde von Asien: Kirchhoff wagt sogar schon das grauenhafte Wort „Länderkundler". Man verlangt jetzt vielfach — auch unser Statut spricht davon — womöglich eine schriftliche Präparation des Lehrers auf die Lehrstunde. Daran ist zunächst so viel richtig, daß es dem Anfänger sehr zu empfehlen ist, mit dem Hilfsmittel der Schrift sich den wesentlichen Inhalt und Gang der Stunde, die er geben wird, klar zu machen, mit anderen Worten also eine Disposition zu entwerfen. Dispositionen sind immer gut und auch das ist gut, daß man sie nach gegebener Stunde berichtigt und für späteren Gebrauch aufbewahrt. Dem

wirklichen Lehrer, zu dessen Wirklichkeit aber gehört, daß er gut vorbereitet, stets sachlich gut gerüstet ist, kommen in der Stunde selbst die besten Gedanken; denn er ist hier, sobald er über die Schwierigkeiten und Ängstlichkeiten der Anfänge hinaus ist, in der allerproduktivsten Stimmung — einer produktiveren als zumeist auf seinem Studierzimmer. Die einzelnen Fragen, wie die Ideologen verlangen, sich auszuarbeiten ist höchstens für den allerersten Anfang, als Seminarübungsarbeit etwa zu empfehlen. Im allgemeinen aber ist eine Lehrstunde nicht, wie man aus einigen berühmten, aber bloß gedruckten Lehrproben schließen könnte, das Abspielen eines Programms, wie etwa bei einem Konzert, und die Frage B ist immer von der Antwort auf die Frage A, also einem nicht ganz berechenbaren X und noch von einigen anderen Faktoren abhängig: ich wenigstens stehe noch nicht auf jener Höhe, die — — erstiegen zu haben scheint, der einem Schüler der VI, als die Antwort zögerte, das große Wort zurief: „Junge, wenn ich dich so frage, so mußt du antworten können": während der Junge durch die geschickten Fragen schon so perplex geworden war, daß er nicht mehr mit Sicherheit auf die Frage: wie heißt du? hätte antworten können.

Keine Hausaufgaben.

Mit Hausaufgaben ist in Geographie auf dieser Stufe noch nichts zu machen; die Knaben bedürfen hier, bei der Einführung in ein ihnen noch ganz unvertrautes Gebiet, in dem sie zwar nach und nach einiges wissen, aber der Natur der Sache nach noch lange nichts können, bei jedem Schritte noch der unmittelbaren Hülfe oder Einwirkung des Lehrers. Sich selbst überlassen würden sie, wenn überhaupt etwas, so sicher ebensoviel verkehrtes als richtiges lernen, und es muß hier gleich gesagt werden, daß der Lehrer nicht überall gleich greifbare Früchte sehen, gleich bare Münze für seine Mühe muß empfangen wollen: es geht manches auf unserem Acker in der Stille auf und der Gymnasiallehrer muß sich von vornherein bescheiden, zu säen, wo nicht er ernten wird.

Wie weit der Lehrer bei diesem geographischen Unterricht die Tafel und das Zeichnen zu Hilfe nehmen soll — das eigene meine ich, denn das Kartenzeichnenlassen durch die Schüler in der

Sexta ist wohl aufgegeben — darüber läßt sich kaum etwas allgemeines aufstellen: ein guter Zeichner ist hier ganz anders gestellt als ein schlechter, und da ich im letzteren Falle war, habe ich und wird mancher gleich mir, mit Atlas und Wandkarte auskommen müssen. Als Aufgabe für unsere nächste Zusammenkunft ließe sich etwa stellen: Klima und Zonen, eine Stunde (VI) in der zweiten Woche des Schuljahres.

Rechnen und Naturkunde.

Rechnen, Naturkunde.

Über das Rechnen 4 Stunden und die Naturkunde 2 Stunden, weiß ich Ihnen besonderes nicht zu sagen, da ich darin weder Fakultas noch Fähigkeit besitze, diesen Unterricht nie selbst erteilt, sondern nur schlechten und guten, überwiegend letzteren mit angehört habe. Auch Sie sind in dem Falle mangelnder Fakultas: ich würde gleichwohl raten, auch in solchen Stunden fleißig zu hospitieren, da Ihnen kein Gegenstand unseres gymnasialen Gesichtskreises ganz fremd sein darf und wir Gymnasiallehrer gewissermaßen von Amtswegen nicht zu den Gelehrten gehören dürfen, von denen der Dichter sagt, daß sie außer ihrem eigenen Brevier keines lesen können. Sie können dabei manches beobachten, z. B. beim Rechenunterricht, wie wichtig es ist, daß der Lehrer sich selbst zum langsamen und deutlichen Sprechen anhält, wogegen nach meinen Erfahrungen junge Lehrer am meisten und am längsten sündigen, und ferner, daß wir das richtige Tempo im Fragen, namentlich beim Üben des Kopfrechnens finden. Der Unterricht ist für die Schüler anstrengend, mit Ausnahme der in jeder Klasse vorhandenen, aber nicht zahlreich vorhandenen prädestinierten Mathematiker, und er soll es sein: deshalb müßte er womöglich in die erste oder zweite Vormittags- oder die letzte Nachmittagsstunde gelegt werden: namentlich nicht unmittelbar hinter einer Turnstunde — von diesem Problem, das uns der Turnunterrichtsfanatismus auferlegt, reden wir später. Bei der Naturkunde besteht, soviel ich sehe, die Hauptschwierigkeit darin, daß den Schülern über dem Hören leicht das Sehen und über dem Sehen leicht das Hören und so zuletzt Hören und Sehen miteinander vergeht; es gehört also viel Sammlung

und Sicherheit des Lehrers, viel Disziplin dazu; es sind übrigens 2 schöne Stunden, wer sie zu geben versteht, und man sollte dem letzteren, dem Lehrer der Naturkunde, gleich auch den geographischen Unterricht übertragen: kann er jenes, so kann er auch dieses. Wären es aber 4 Stunden statt 2, so würde der Unterricht sehr verlieren: wir werden noch sehen, wo und wie auf unserem Acker weniger mehr ist. Wer die Augen offen hat, kann übrigens hier schon sehen, wie verkehrt das Geschrei nach „mehr Mathematik und Naturwissenschaft“ der Universitätsprofessoren wie Virchow und anderer Dilettanten in Mittelschulpädagogik ist: das Mehr würde diesen Unterricht selbst am meisten schädigen. Avant de pouvoir bien observer, habe ich einen gescheiten Franzosen einmal sagen hören, il faut savoir bien penser: wozu denn doch vor allem eine Sprache, Studium einer Sprache, also eine fremde, in Beziehung gesetzt zur eigenen, auch schon auf Sexta gehört.

Technische Fächer.

Technische Fächer, Bedeutung.

Sehr wichtig sind endlich die sogenannten technischen Fächer, — worunter der abkürzende Sprachgebrauch das Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen, versteht. Das Zeichnen ist neuerdings für diese Stufe aufgehoben, wohl mit Recht; vom Turnen und Singen müssen wir in anderem Zusammenhang reden — ich will hier nur sagen, daß ich für diese Stufe gegen 3 Stunden Turnunterricht nichts einwende, wo eine Anstalt die Mittel hat, sich diesen Luxus, einen Turnlehrer à 3 Stunden für jedesmal 40—60 Schüler zu halten: an einer kleinen Anstalt finde ich diesen Klassenunterricht unnötig, sofern nur brav geturnt wird. Von allen diesen Dingen aber und ganz besonders vom Schreiben, ist zu sagen, daß man, d. h. in diesem Falle außer dem Fachlehrer der Direktor und namentlich der Ordinarius sie sehr wichtig nehmen muß. Wie geschieht dies? Indem man sie den Schülern wichtig macht und dafür giebt es kleine wirksame Hausmittel, z. B. die Reinschreibe- oder Exnschreibehefte, wie man die zur Korrektur dem Lehrer eingelieferten nennen mag, werden von Zeit zu Zeit dem Schreiblehrer, wie umgekehrt die Schönschreibehefte dem Ordinarius vorgelegt, alle Vierteljahre

einmal wird von der Klasse eine Probeschönschrift angefertigt, dem Direktor vorgelegt und von diesem, etwa mit seinem Namenszug am Rande, wie bei den durchgesehenen Heften, zurückgegeben. Dies werde in der folgenden Klasse fortgesetzt; und daß die Nr. — „Handschrift“ (und Ordnung in den Heften, die sich aber unter normalen Verhältnissen dann von selbst versteht) in allen Klassen, auch in Oberprima noch in den Semesterzeugnissen ausgefüllt werden muß, versteht sich. Auf einer unserer rheinischen Osterversammlungen wurde einmal die These aufgestellt: „Es giebt Kandidaten, welche eine Fakultas für Latein, Griechisch für alle Klassen und zugleich für den Turnunterricht haben: gesucht wird ein Kandidat mit Latein, Griechisch und Deutsch für mittlere, sowie für Schreib- und Zeichenunterricht für alle Klassen“ und der Versuch, den Schreibunterricht durch einen akademisch vorgebildeten Lehrer, der ohne Schreibtechniker zu sein, das Charisma einer besonders schönen Handschrift besaß, verwalten zu lassen, ist damals an einer Anstalt in der That gemacht worden. Es kommt vielleicht eine Zeit, wo jene These gar nicht mehr paradox klingt. Lichtenberg hat einmal gesagt, daß man um etwas gutes zu schreiben, auch eine gute Feder haben müsse, was unzweifelhaft richtig und sehr erklärlich ist. Auf unserem Gebiete könnte man sagen: etwas durchaus gut Geschriebenes kann auch materiell nicht ganz schlecht sein — oder positiv ausgedrückt, — um etwas gutes schreiben zu können, muß der Schüler schön schreiben lernen. Die Unterscheidung — „technische Fächer — wissenschaftliche Fächer“ die man u. a. bei der berühmten Nachmittagsunterrichtsfrage in den Vordergrund gerückt hat, ist auf dieser unteren Stufe zum mindesten ganz unberechtigt und irreführend: Schreiben ist dem Sextaner so gut oder so schlecht Wissenschaft, als Rechnen oder Lesen. Es ist hier wie dort des Knaben Pflicht, es so gut zu machen, als möglich und darauf kommt es zu allererst und schließlich auch zuletzt an. Ich erinnere Sie an eine Wahrheit, die der Schulmann sich nicht oft genug sagen und von der jeder auch außerhalb der Schulstube die Erfahrung machen kann, daß jede vernachlässigte oder verkehrt behandelte Nebensache die entschiedene Neigung hat, ein Hauptübelstand zu werden.

Quinta.

Quinta, Charakter der Klasse.

Unserem Grundsatz oder Leitmotiv getreu, konkrete Verhältnisse, Wirklichkeiten vorauszusetzen, nehme ich an, daß einer von Ihnen nunmehr das Ordinariat der einen unserer beiden Quinten führen sollte, wie zuvor das der Sexta: mit dem Gros dieser seiner Klasse wäre er heraufgerückt. Denn das ist allerdings das natürlich-wünschenswerte auf dieser Stufe der 9- und 10jährigen, daß die Knaben zwei Jahre in derselben Hand bleiben — des Lernens sowohl als des Erzogenwerdens wegen: was mit diesen Klassen auch gemeiniglich unschwer zu bewerkstelligen ist. Daraus wird dann in Deutschland sofort eine Theorie, ein Dogma gemacht — der Lehrer muß mit seiner Klasse aufrücken, sie muß zwei, muß drei Jahre in derselben Hand sein. Da ist es denn gut, daß für alle solche Dogmen die Sprache unserer Direktorenkonferenzen, amtlichen Erlasse, Thesen und Resolutionen einige modifizierende Wörtchen wie „möglichst“, „thunlichst“, „in der Regel“ erfunden hat, mit denen man das nötige Wasser in den schäumenden Wein gießen kann. Die Sache ist eben nicht immer möglich, weil es, sofern der eine der in Frage kommenden Lehrer besonders gut, der andere besonders schlecht wäre — denn beide Arten kommen vor — eine schreiende Ungerechtigkeit wäre, die im Jahre 1892 eintretenden 2 Jahre bei dem vortrefflichen und die im Jahre 1893 ebenso lang bei dem miserablen zu lassen. Setzen wir indes normale Verhältnisse, die weitüberwiegende Mehrzahl also, voraus: ganz dieselbe Gesellschaft ist es doch nicht, die man in Quinta wiederfindet. Eine Anzahl, von 50 vielleicht 8, sind in Sexta zurückgeblieben, ebensoviele 5, 6, 8 in Quinta Sitzengebliebene findet man vor, einige sind von außen hinzugekommen und der nunmehrige Klassenlehrer dieser zu einem Drittel oder Viertel neuen Klasse wird wohlthun, alsbald mit den Kategorien der Sitzengebliebenen oder der von auswärts Gekommenen Bekanntschaft zu machen, bis er sieht, ob etliche von diesen, welche von diesen und wie weit sie Einfluß auf den Geist der Klasse gewinnen können. Denn es giebt hier schon etwas, was man als Geist der Klasse bezeichnen kann, der aber noch sehr in Hand und Gewalt des Lehrers ist. Die große Mehrzahl sind noch Kinder, sie sind

es aber nicht mehr ganz. Sie haben ein Jahr auf einer Anstalt zugebracht, wo sie mit allerlei — auch sogar mit 19= und 20jährigen Primanern unter einem Dache und in einem Staatswesen zusammengewohnt haben, sie haben eine Klasse unter sich, sind eine Sprosse höher auf der Leiter, wissen das und genießen dem Sextaner gegenüber nunmehr das Vergnügen, das der Mensch immer empfindet, wenn er seines Gleichen ein wenig von oben herab ansehen kann. Der Ton, in welchem der Lehrer mit seinen nunmehr zu Quintanern avancierten Schülern verkehrt, muß also um eine Note männlicher, strenger sein, gewisse Naivetäten fallen weg, wie z. B. die, daß gutherzige oder von einer korrekten Mutter wohl erzogene Schüler dem Lehrer beim Verlassen des Klassenzimmers oder wenn sie ihm auf der Straße begegnen, die Hand hinstrecken; bringt ihm einer einmal einen Nelkenstrauß oder ein paar Rosen aus seines Vaters Garten, die kann man getrost mit einem freundlichen Blick auch noch vom Quintaner annehmen: es läßt sich mit der vielgepriesenen Würde des Standes vereinbaren und hört bald von selber auf. Der veränderte Klassencharakter — denn jede Klassenstufe hat einen solchen und seine Beobachtung bildet einen der Reize unseres Berufslebens — macht sich schon sehr bestimmt geltend bei dem Religionsunterricht, 2 Stunden, — womit katholische und evangelische Eiferer, mit denen wir uns noch weiter auseinanderzusetzen haben werden, nicht zufrieden sind, was aber für den gewöhnlichen Christen als Gymnasiallehrer genügt.

Religionsunterricht.

Religionsunterricht.

Der Ton, in welchem der Lehrer diesen Gegenstand nunmehr behandeln soll, wird reguliert durch ein Wort von Thomas Arnold, in welchem eine tiefe Erziehungsweisheit steckt: er wolle versuchen, seine Schüler zu christlichen Männern heranzubilden, christliche Knaben zu bilden, das werde schwerlich gelingen. Ob aus den christlichen Knabenvereinen, die jetzt da und dort auftauchen, christliche Männer und was für welche hervorgehen werden, bleibt abzuwarten. Meiner Ansicht nach, die sich auch auf einige Erfahrung stützen kann, ist es wohlgethan, daß die Teilnahme an

solchen Veranstaltungen, in denen sich junge und unreife Geistliche besonders wohlgefallen, von Schulwegen untersagt ist.

Katechismus, biblische Geschichte.

Über den Katechismusunterricht möchte dem, was wir für Sexta gesagt haben und dem was Sie bei Münch in dem gedankenreichen Aufsatz „Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts“ *) finden, nichts hinzuzufügen sein. Dies ist Lehre, Lernen: die Hauptsache ist das Leben und dies finden wir und finden unsere Knaben in den biblischen Geschichten neuen Testaments, die das Pensum dieser Klasse nach unserem Lehrplan und wohl nach den meisten bilden: für diese zum mindesten sind zwei Stunden wöchentlich eben genug und es gilt hier, wie an nicht wenigen anderen Punkten, daß bei geringerem Quantum das Quale besser ist, sofern der Lehrer seine Aufgabe einigermaßen zu lösen versteht. Es ist nicht eine Aufgabe wie andere. Mehr als sonst muß der Lehrer seine Seele in diesen Unterricht legen, dem Schüler den Gegenstand so nahe bringen, wie er in ihm selbst lebt. Aber wie weit lebt er in ihm selbst? Lebt er überhaupt in ihm? — Er kommt vielleicht frisch von der Universität, hat seine Fakultas durch viel oder wenig Theologie erlangt, verhält sich kritisch, skeptisch, hat sich bisher überwiegend kritisch zu dem Gegenstand verhalten. Dies ist ein sehr häufiger Fall und es ist auch mein Fall gewesen. Und doch wüßte ich jetzt kaum einen Unterricht, den ich lieber verwalten würde. Ich habe mir den Weg selber suchen müssen und nach einigem Irregehen auch einen gangbaren gefunden, übertragbar ist das nicht, da die Führungen und Erfahrungen des Einzellebens dazu gehören, aber die ungefähre Richtung kann ich angeben und wäre froh gewesen, wenn sie mir seiner Zeit von einem Erfahrenen angedeutet worden wäre.

Skrupel; Voraussetzungen.

Ich habe sehr wunderliche Lehrgänge mit angesehen, die jenem Fremdsein — das ein wirkliches Fremdgewordensein oder ein Noch-nicht-heimisch-Gewordensein sein kann — entsprungen sind z. B. den, daß der junge Lehrer mit Vorliebe das Geographische, die Örtlichkeiten und Schauplätze heiliger Geschichte auf der Wandkarte von Palästina aufzeigte oder gar aufsuchen ließ: da also ist das geschehen

---

*) Vermischte Aufsätze, 2. Aufl. 1896. S. 318 ff.

und östlich davon jenes, und im übrigen lesen ließ und abhörte, was gelesen war — letzteres unter „möglichst wörtlicher Wiedergabe“ wie man es ihn in der Zeit seiner Jugend, einer Zeit höchstentwickelter Bibliolatrie, den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts meine ich, selbst hatte machen lassen. Das ist kein Religionsunterricht, dabei ist keine oder blutwenig Religion. Vielleicht, würde ich sagen, wenn ich einen jungen Lehrer von der Art wie ich selber gewesen vor mir hätte — vielleicht kommen wir dem Rechten ein wenig näher, wenn wir uns erinnern, daß wir in Sexta gefunden haben, der Religionsunterricht sei zugleich erster Unterricht in der Geschichte. Das ist immerhin schon etwas mehr, als ob Jericho östlich oder westlich von Jerusalem gelegen ist: wenn also der Lehrer etwa bei Geschichte 4 (Zahn) von Jesu Geburt und der Schatzung den Schülern etwas von dem großen Römerreich sagt, von dem das jüdische Land eine Provinz gewesen, dann weiter bei Johannes des Täufers Predigt, was es für eine Bewandtnis mit den Pharisäern und Sadduzäern, den Zöllnern u. s. w. gehabt hat: beim Apostel Paulus vom römischen Bürgerrecht, beim Hauptmann von Capernaum von der weiten Verbreitung des Judentums und der Sehnsucht heidnischer Männer nach reineren Vorstellungen von Gott und göttlichen Dingen. Werden Sie, würde ich dem jungen Manne sagen, in Abrede stellen, daß damals und mit den in diesen Geschichten erzählten Ereignissen — die Wunder einstweilen bei Seite gestellt — der große Wendepunkt der Menschengeschichte eingetreten ist — daß sich jetzt die Geschichte unseres Geschlechts, indem sie sich gewissermaßen zur Geschichte einer einzelnen Persönlichkeit zusammenzieht, zugleich erst wahrhaft zu einer Geschichte des genus humanum, zu wahrer Weltgeschichte erweitert? Und wie wollen Sie diese Kinder dazu führen, die Geschichte der Menschen, der Menschheit als eines Ganzen allmählich zu erfassen und sich selbst als Glieder dieser von Gott gesetzten Gemeinschaft fühlen zu lernen, worauf doch schließlich ihr sittlicher Wert später allein beruhen wird, wenn ihnen dieser Gedanke nicht als Religion, als religiöse Wahrheit eine Sache des Herzens geworden ist? Was nur geschieht, wenn es frühe geschieht. „Christus ist der Schlüssel der ganzen Weltgeschichte“ hat Johannes von Müller gesagt — das ist vor allem

in diesem Sinne und auf diesem unserem Gebiete erziehenden Unterrichts wahr. Ein anderer, ein Mann von tieferem Geiste und reinerem Charakter, Niebuhr, führt, Nb. in Vorlesungen für Studenten, nachdem er die Quellen römischer Geschichte aufgezählt und kritisch beleuchtet hat, noch eine solche an: „vor allem, m. H., ein aufrichtiger Wandel vor Gottes Angesicht".

Hört, hört — was wollte er damit sagen? Daß man zwar Geschichtszahlen und Schlachten und Regentenreihen und alles mögliche an den Fingern herzählen und doch ein erbärmlicher Geselle sein kann, daß man aber um Menschengeschichte, Volksgeschichte, Kirchengeschichte, u. s. w. zu verstehen, sich bemühen muß, eine ethische Persönlichkeit zu sein oder zu werden. In der That, wer kann den Tod des Sokrates, den Prozeß des Hus, oder die Scene in Worms, um nur auf ein paar Höhenpunkte hinzuweisen, wirklich verstehen, ohne eigene, lebendige Beziehung zum Ewigen? ohne den Drang sich über die Einzelheiten und Armseligkeiten des menschlischen und irdischen Lebens zu dem Unnennbaren, Einen Schaffenden, Weltbauenden, Weltregierenden zu erheben, das oder den unsere dürftige Menschensprache Gott, Dieu, Iddio u. s. w. nennt, und der uns, wie wir, ich und Sie, junger Mann, glauben dürfen und annehmen müssen, in Jesus Christus „geoffenbart" ist: nicht bloß in ihm, sondern noch in vielem anderen, aber doch in ihm in ganz besonderer Weise. Dies kann man haben, und in diesem Sinn ein glaubender, ja gläubiger Christ sein, auch wenn man weiß, daß die Evangelien und die sonstigen neu- und alttestamentlichen Schriften nicht Gottes Wort im Sinne der Priester, Pastoren und konservativer Regierungspräsidenten oder Landräte sind: in einem anderen, besseren, wahreren sind sie es allerdings, sind sie es mir z. B. eben durch den Unterricht wieder geworden. Drücken wir uns in der landläufigen Terminologie aus: eine Ethik giebt es nur auf Grundlage christlicher Weltanschauung und wenn das noch zu positiv oder auch zu allgemein sein sollte, eine Ethik für die Schüler eines deutschen Gymnasiums giebt es nur in christlicher Gestalt und der erste Unterricht in dieser christlichen Ethik, der auch unter anderem in das Studium der Geschichte und in noch vieles andere einführt, richtiger

gesagt, für diese Einführung unentbehrlich ist, ist die **Durchnahme der biblischen Geschichten neuen Testaments in Quinta.**

Behandlung, Beispiele.

Diesem höchst wichtigen Zwecke kann man dienen, auch ohne den offiziellen Kirchenglauben. Es gilt dabei zunächst eine Anzahl von Fehlern zu vermeiden, die ich kurz andeuten will. 1) Der Lehrton, das wollen wir uns hier gleich merken, ist ein anderer als der Kanzelton: kein Pathos, kein Predigen, eine ernste männliche Sprache, also 2) auch kein sentimentales Gerede, das auf Rührung spekuliert, und das ohne geheuchelt zu sein, bei weichen Seelen doch leicht sich einstellt. 3) Man soll nicht **alles** erklären und erschöpfen wollen, man muß auch hier suchen vom Flecke zu kommen. 4) Man darf in diesem Unterricht nicht anders strafen, als mit Worten — Wort als Strafe muß und kann der Lehrer eben bei diesem Gegenstande lernen (vergl. Matth., 18, 15), 5) eine engere und besondere Anlehnung an den kirchlichen Brauch, den Gemeindegottesdienst also, ist nicht nötig, unser Unterricht zielt von Anfang an auf ein selbstständiges Sichvertiefen in Christi Leben und Lehre und in der Apostel Thaten, und soll eben dem gedankenlosen Sonntagschristentum gegenüber ein tieferes und sichereres Christentum schaffen: der Gemeindegottesdienst, das Gemeindeleben ist aber allerdings überall vorausgesetzt. Erzählung um Erzählung werde nun, wo nötig in kleineren Abschnitten, gelesen und der religiöse Gehalt — ein wichtiger Gedanke christlichen Lebens, christlicher Ethik, ein Lebensbild, christliches Charakter- oder Situationsbild herausgehoben. Nehmen wir einige Beispiele, No. 5 die Darstellung Jesu im Tempel — die Gestalten des greisen Simeon und der Prophetin Hanna — was ist das, eine Prophetin? Sie „wartete auf den Trost Israels“ — was dies heißt „der Trost Israels“ ist etwas auszuführen. Nr. 7, die Weisen aus Morgenland — ob Legende oder Geschichte ist gleichgültig: Sehnsucht der **Weisen** nach dem neuen Heilbringenden gegenüber der der Schlichten und Einfältigen, der Hirten auf dem Felde, die wir in Nr. 4 kennen gelernt haben: auf verschiedenen Wegen gelangen die verschiedenen Menschen zu jener Sehnsucht und Vorahnung eines Höheren und Höchsten, die ihre Stillung in Jesus

findet. Nr. 8. Jesus im Tempel. Einfache Fragen etwa bei geschlossenen Büchern, am Anfang der auf vorläufige bloße Lesung des Stückchens folgenden Religionsstunde: wie alt war Jesus zu der Zeit, welche die Erzählung voraussetzt? wo spielt sie? was lernen wir aus ihr über das Verhältnis Jesu zu seinen Eltern? Man hebe das Eigentümliche der Geschichte hervor — das Sichverlieren des Knaben Jesus in der höheren Welt, worüber er das Nächste, seine Eltern, die Heimkehr nach Nazareth vergißt. Man versäume nicht zu erwähnen, daß dieses das Einzige sei, was die Bibel über die Jugendgeschichte Jesu berichte — daß späterhin allerlei Sagen und Legenden über diese Jugendzeit zurecht gemacht worden seien, zum Teil schöne und sinnige, die eine und die andere, die Belebung toter Vögel u. s. w. findet sich vielleicht im deutschen Lesebuch: daß aber für uns jene eine Geschichte völlig genüge und ein neugieriges Grübeln über diese Jugendgeschichte sehr überflüssig sei: Jesus Christus sei uns eben mehr, als bloß eine interessante menschliche Persönlichkeit, von der man sich bemühe, auch die Kinderzeit genau kennen zu lernen. Ich fürchte nicht, daß man, d. h. ein Schulmann, der diesen Unterricht selbst als guter Hirte und nicht als Mietling verwaltet, mir den Vorwurf mache, daß damit sich der Inhalt der Geschichte verflüchtige. Im Gegenteil: auf diese Weise wird er erst etwas Wirkliches für uns und es wird nicht schwer sein, mit diesem Schlüssel auch Interesse und Verständnis bei Geschichten, wie die Versuchung, die Hochzeit zu Kana, des Petrus Fischzug und die Apostelwahl zu eröffnen: nicht zu reden von der Bergpredigt und den Gleichnissen. Bei der ersteren, Math. 5, 3. 5 darf man sehr wohl auch dem Quintaner davon sprechen, daß Jesus selbst später es den Abgesandten des Johannes gegenüber als ein Hauptbeglaubigungszeichen seiner Messiassendung nennt, „den Armen wird das Evangelium gepredigt“: daß seine Lehre, die Lehre vom Reich des Himmels, vom Reich Gottes, bis auf diesen Tag in ganz besonderem Sinne den Armen gilt, daß also nicht die an Macht und Ehren, — nicht die Geld- und Geistreichen vor Gott die Bevorzugten sind, und daß V. 5 diese erste Predigt des Herrn den Sanftmütigen, also den Opfer- und Entsagungsfähigen, sogar das Erdreich verheißt. Der Gedanke, daß

darin, darin allein schon eine unermeßliche Wohlthat für die Menschen durch das Christentum gekommen, ist auch schon dem Quintaner zugänglich, er kehrt, wie jeder christliche Gedanke, auf höherer Stufe zu vollerem Verständnis wieder. Was geistlich Arme πτωχοὶ τῷ πνεύματι sind, faßt der Quintaner noch nicht, weil er es selbst noch zu sehr ist: er kann sich aber doch einstweilen etwas darunter denken, und es genügt, ihm zu sagen, daß die ersten zu Jüngern berufenen Fischer am galiläischen Meer zu ihnen gehörten und doch die von ihnen verkündigte, in Sanftmut und Demut gepredigte Lehre Jesu Christi heute einen großen, ja den größten Teil auch des Erdreichs beherrscht. Eine neue Reihe christlicher Gedanken, Anschauungen, Lebenskeime, geben dann die Geschichten, welche sich auf das Leben des Apostels Paulus beziehen, überhaupt die Ursprungsgeschichte der christlichen Gemeinde. Der Lehrer erinnere sich nur überall, daß sein Amt ist, seine Schüler in dieser urchristlichen Gedankenwelt recht heimisch zu machen, — die Schüler, und der sich spreizenden Parteilüge und Heuchelei gegenüber, namentlich auch sich selbst. Ein gutes Hilfsmittel dazu ist, wie ich beiläufig bemerken will, die Lektüre des N. T., in der Übersetzung von Weizsäcker (Freiburg, akademische Verlagshandlung); hier kann der Lehrer, wenn es ihm ernstlich darum zu thun ist, die Erbauung finden, die er zu seinem Lehrzwecke braucht und die nicht ganz dieselbe ist, die wir etwa im Gemeindegottesdienst suchen: man liest hier nicht Vers um Vers zu theologischen oder Kultuszwecken, sondern man liest die Bücher, die Briefe als Ganzes, in Abschnitten und natürlichen Zusammenhängen, was sich der Protestant, namentlich der protestantische Lehrer und Religionslehrer, nicht entgehen lassen soll.

Auf das Feinere und Einzelne kann ich hier und überhaupt nicht eingehen, auf diesem Boden gerade muß man selber finden, und mehr als anderswo erweist sich hier der Geist der Sache selbst, wenn der Lehrer seinen Schülern allein gegenübersteht und kein Direktor und Schulrat zuhört, mächtig, auch in dem Schwachen mächtig. Es werden, wo dieser Unterricht aufrichtig und ohne methodistische Selbstaufspielung gegeben wird, doch nicht ganz wenige Schüler eine Ahnung davon bekommen können, was für

ein hochbegnadigtes Geschlecht sie sind, daß sie anfangen können, auch ihre kleinen Pflichten in dem großen Geist und Zusammenhang aufzufassen, den Johannes mit den Worten: „Ich taufe euch mit Wasser, es kommt aber ein Stärkerer nach mir, der wird euch mit dem heiligen Geist und mit Feuer taufen", andeutete.

Deutsch.

Deutsch, Grammatisches.

Deutsch 3 St.: es wird praktisch sein, von diesen 3 Wochenstunden eine für die schriftlichen Übungen und das an sie sich anschließende Grammatische zu verwenden und die zwei übrigen für die Lektüre frei zu halten: denn hoffentlich wird uns hier nicht, wie im Lateinischen und Französischen, zugemutet die Grammatik auf induktivem Wege „aus der Lektüre abzuleiten." Mit dem, was S. 16 unseres Lehrplans, bei den „methodischen Bemerkungen" steht: „die grammatische Unterweisung in der Muttersprache ist beibehalten, um dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn auch später in Fällen des Zweifels zu leiten", ist nicht viel anzufangen. Der Schüler wird mit der objektiven Norm, d. h. der Regel später nichts machen, weil er sie wieder vergessen hat, und für die doch in der That nicht sehr zahlreichen Fälle späteren Zweifels steht ihm ja doch noch lange der Lehrer, der die „Regel" hoffentlich und zum mindesten den Sprachgebrauch kennt, als untrügliche Orakelstätte zur Verfügung. Dagegen ist weiter nichts zu erinnern, wenn in der Weise, wie von Lyon neuerdings empfohlen worden, nach und nach, wöchentlich in einer durchschnittlich auf eine halbe Stunde anzuschlagenden Zeit das wesentliche der deutschen Grammatik in dem Umfang, den sein eigenes hübsches Bändchen (Deutsche Grammatik aus der Sammlung Göschen) bezeichnet, in Verbindung mit den schriftlichen Übungen, von Sexta bis Quarta einschließlich gelehrt wird. Dem jungen Lehrer, dem dieser Unterricht in einer dieser Klassen (Quinta, Quarta) übertragen wird, würde ich den Rat geben, getreu dem für den jungen Lehrer und seine Vorbereitungsarbeit nicht genug zu empfehlenden Grundsatz des non multa, sich diese kleine Lyon'sche Grammatik ganz einzuprägen

— und dabei sich die reichen und schönen Beispiele recht zu Nutze zu machen, die A. Matthias in seinem Hülfsbuch für den deutschen Sprachunterricht, Düsseldorf 1892 bietet.

Schriftliche Übungen.

Unser Lehrplan schreibt nun „Rechtschreib- und Interpunktionsübungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse" vor und als grammatisches Pensum den einfachen und erweiterten Satz und das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze: das ist für ein ganzes Jahr gewiß nicht viel und was im zweiten Absatz folgt „erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen, im ersten Halbjahr in der Klasse, im zweiten auch als Hausarbeit" ist auch recht bescheiden. Ich sollte denken, es ist nicht zu viel verlangt, wenn man gleich im ersten Halbjahr alle 4 Wochen eine solche kleine „Nacherzählung" als Hausaufgabe fordert, selbst auf die Gefahr hin, daß sie einem Viertel oder Drittel der Schüler nur erst sehr mangelhaft gerät; man kann zuweilen auch als Hausaufgabe bei Gelegenheit die Erfindung von ein paar Sätzen bestimmter Form, — Frage-, Imperativ-, einfache Konjunktionalsätze — stellen. Arbeiten zur Korrektur zu Hause angefertigt aber müssen sein, — nicht bloß Klassenarbeiten, auch nicht im ersten Halbjahr: also eine Arbeit ins Reinheft alle 14 Tage. Bei der Korrektur ist eine gewisse Einseitigkeit, ein zeitweises Betonen eines bestimmten Gebiets am Platz: wenn dies in Sexta zumeist die korrekteste äußere Gestalt und Haltung der Hefte und die Rechtschreibung war, so bleibt dies natürlich strenge Forderung auch auf der Quintastufe: es darf aber vorausgesetzt werden, daß hier, namentlich was den ersten Punkt betrifft, schon die Macht der guten Gewöhnung ihre Kraft geäußert hat und also nur Achtsamkeit der Schüler verlangt und von einem achtsamen Lehrer auch erreicht wird: wie viel ist gewonnen, wenn der Schüler schon in die Quarta die unverbrüchliche Gewohnheit des „So gut als möglich" auf diesem äußerlichen oder äußerlich scheinenden Gebiete mitbringt! Als verhältnismäßig neues, auf welches der korrigierende Lehrer Gedanken und Willen seiner Schüler mit Nachdruck hinzulenken hat, tritt nun die Interpunktion, Erzeugnis, Wiederschein der Lehre vom Satze hinzu. Ein recht wichtiges Stück des Lehrhandwerks, das ein Kunsthandwerk ist, ist dies, daß

der Lehrer zur rechten Zeit, daß er nicht zu kurz und daß er nicht zu lange einseitig zu sein verstehe.

Lesen. Lesebuch.

Diese Stunde muß von den zwei Lektürestunden reinlich geschieden sein. Diese, die Lektürestunden setzen mit etwas fortgeschrittenen, im Deutschen sogar erheblich fortgeschrittenen Schülern das Werk fort, das wir mit Wackernagel diesen Stunden von Sexta bis Prima vindiciert haben — die Einführung in die deutsche Nationallitteratur. Wir müssen mit dem vielverbreiteten Hopf-Paulsiekschen Lesebuch rechnen, oder einem ähnlichen — die Unterschiede sind nicht sehr groß, soweit ich diese in Wahrheit unübersehbare Litteratur kenne — und das erste ist, daß der Lehrer sich von diesem Lesebuch soweit emanzipiert, daß er die Aufeinanderfolge des zu Lesenden sich selber vorbehält. Es ist wohl auch nicht so gemeint gewesen, daß man nach dort und ähnlich anderwärts beliebter Disposition Prosa — Poesie A) erzählende Prosa, B) beschreibende Prosa u. s. w. verfahren soll, wenigstens hätte dann das jenem Lesebuch voraufgedruckte Motto „Laßt uns sammeln gleich den Bienen“ u. s. w. keinen Sinn, denn diese sammeln soviel ich weiß nicht unter Zugrundelegung des Linnéschen Systems. Vielmehr wird man bei der Auswahl und Aufeinanderfolge des zu Lesenden nach Art des schon geschilderten Wackernagelschen Lesebuchs verfahren, eines der wenigen, die nicht bloß mit Verstand und Rotstift, sondern mit Geist und Herz gemacht sind: also innerlich Gleichartiges, Dichtung und Prosa wie es kommt, lasse man sich aneinander reihen. Die Fäden, die von einem Stücke zum anderen, von einer Reihe von Stücken zur anderen hinüberführen, aufzusuchen, ihre inneren Beziehungen fühlbar zu machen, das eben ist Aufgabe und ist Freude des Lehrers, dem dieser überaus köstliche Unterricht anvertraut ist.

Behandlung. Beispiel.

Wie ich mir die Behandlung auf dieser Stufe denke, will ich an zwei Sagen, einer griechischen und einer deutschen, einer in Prosa und einer metrisch gefaßten, zu zeigen versuchen: mehr noch als in irgend einem anderen Unterricht, ist es im Deutschen erstes Gebot, nicht zu künsteln, sondern nach dem Natürlichen zu streben.

Der Lehrer, setze ich voraus, wird die griechischen Sagen, die in unserem Lesebuch (Nr. 14—20) gegeben sind, hintereinander lesen lassen, das wird selbstverständlich sein, da man auf gleichartigem eine Zeit lang die Gedanken der Knaben verweilen lassen muß. Die erste ist die von Kadmus: „um 1350 v. Chr." setzt das Lesebuch höchst verkehrter Weise hinzu, als ob damit ein Quintaner irgend einen vernünftigen Sinn verbinden könnte. Man schickt höchstens ein Wort voraus, daß wir jetzt einige Geschichten lesen wollten, die man sich vor ein paar tausend Jahren unter dem berühmten Volke der Griechen erzählte, von dem Ihr später in Quarta und Tertia mehr erfahren, dessen Sprache Ihr lernen werdet. Das Stück zerfällt in drei, durch Absätze kenntlich gemachte Abschnitte. Man läßt zunächst den ersten, die Entführung der Europa, so lesen, daß etwa vier Schüler nacheinander daran kommen; dabei werde oder sei man sich klar, wie weit die Schüler, im Durchschnitt genommen, im Lesen, einer sehr wichtigen Sache, gekommen sind: man kann darin, da das ewige Verbessern freilich verdrießlich ist, leicht zu lässig werden. Es ist eine unerbittliche aber erfüllbare Forderung, zu der keine wissenschaftliche Pädagogik vonnöten ist, daß der Lehrer streng auf gutes, d. h. für diese Stufe und noch lange, auf langsames Lesen halte, auf Unarten des Dialekts und sonstiger den Schüler beeinflussenden Umgebung achte, das Stottern, Singen, Auf- und Abkletternlassen des Tons, das mehrmalige Ansetzen, gedankenlose Wiederholen schon gesprochener Worte, mit geduldigem Nachdruck bekämpfe: besonders empfehle ich Ihrer Aufmerksamkeit das Verschlucken der Endsilben und die Verwechslung von j und g, zwei in Deutschland sehr weitverbreitete Laster. Dieses Achten aufs Lesen bringt natürlich ein stark retardierendes Moment in den Unterricht: man darf also in jenem Fordern nicht zu weit gehen, nicht denken, bis zum nächsten Sonntag mit all' jenen Unarten aufräumen zu müssen, noch auch meinen, die ganze Klasse, 44—48 Knaben bei uns, können schon zum wirklichen guten, d. h. völlig ton- und sinnrichtigen und zugleich geläufigen — also vollkommenen Lesen gebracht werden. Hat man bis zum Ende des Abschnittchens gelesen, so halte man einen Augenblick inne, um die Eindrücke zu sammeln — wohin versetzt

uns die Erzählung? Ins Land der Phönizier — wo suchen wir denn das? — aber ums Himmels willen nicht die Längen- und Breitengrade angeben lassen. Haben wir von dem Volke schon etwas gehört? — Vielleicht daß sie gute Seefahrer waren. Ein anderes Land wird noch genannt: habt Ihr, hast du Johann Jakob Meyer alles verstanden? Das Wort Nymphe nicht? Wer kanns ihm erklären? Von welchen Männern und Frauen ist in dem Abschnittchen die Rede? Und wer interessiert uns unter ihnen am meisten? Europa. Warum?

Zweites Abschnittchen — zwei Schüler. Kadmus Ausfahrt. Was denkst du — — dir denn unter einem Orakel? Hier wird man mancherlei recht ungeschickte Antworten bekommen und kann dabei, wenn „man“ dafür Sinn hat, das erfahren, was unseren Beruf ewig neu und nicht alternd macht *νέον καὶ ἀγήραον ἤματα πάντα* — das bischen Richtige aus der umhüllenden Unklarheit herauszuschälen und dem Schüler vorwärts zu helfen, so daß er nach und nach das ganz Richtige an der Hand des Lehrers findet. Auch kann man hier, muß vielleicht ein wenig von Delphi erzählen — nicht viel — was das später bei den Griechen für ein berühmter Ort gewesen sei.

Drittes Abschnittchen, Gründung der Stadt Theben. Das Lesen ist unter drei zu verteilen und diese müssen besser lesen, als die vier Erstaufgerufenen, man muß es von ihnen verlangen, denn sie sind schon im Zusammenhang. Ist es zu Ende gelesen, so kann man fragen — wo spielt denn dieser Teil der Erzählung, wo soll das hier Erzählte sich zugetragen haben? Man wird die halbrichtige Antwort bekommen, mit der sich mancher zufrieden zu geben geneigt ist — in Theben — man ruhe nicht, bis man die ganz richtige heraus hat: (nicht in Theben, sondern) da wo später die berühmte griechische Stadt Theben und ihre Burg gestanden hat. Wo wird also die Erzählung, die Sage, entstanden, zuerst aufgekommen sein? — In Theben — und warum wird sie in ganz Griechenland leicht Verbreitung gefunden haben? Wenn die Antwort stockt, — nun, welches Verdienst schreibt denn die Erzählung dem Phönizier Kadmus zu?, dann werden es auch Schwache finden: und wir, woher haben denn wir die S c h r i f t bekommen? —

Dann lasse man die Bücher schließen. Die Erzählung ist ihnen nun zugleich vertraut und interessant geworden, und der Lehrer liest sie jetzt nochmals vor, — liest sie vor so gut er immer kann, deklamiert sie aber nicht. Darüber, wir haben es jüngst erprobt, ist die Stunde zu Ende oder nahezu zu Ende. Hat man noch ein paar Minuten Zeit, so kann man etwa fragen: wir haben in dem, was wir gelesen, einige Götter der alten Griechen kennen gelernt: welche? Einige Orte in Griechenland — welche? Für den Anfänger ist nicht überflüssig darauf aufmerksam zu machen, daß man die ohne Namensaufruf gestellte Frage immer erst an einen einzelnen und dann erst wo nötig, an die Klasse insgemein richtet. Hat man keine Zeit übrig, so kann man solche Fragen in der nächsten Stunde stellen, ehe man weiter schreitet. Eine häusliche Aufgabe anzuschließen, was manche Lehrer sich nie versagen mögen, ist ganz unnötig: höchstens: lest Euch zu Hause die Geschichte noch einmal laut. Denn daß dies, das Lautlesen eine ganz nützliche häusliche Übung ist, die wir später auch noch dem Primaner für seinen Homer und Horaz empfehlen wollen — kann man nicht früh genug anbringen.

Griechische Sagen.

Ich denke, daß diese Fragen alle nicht zu schwer und daß sie gleichwohl nicht trivial waren und daß sie nichts enthalten haben, was Wirkung und Eindruck des Textes, der Sage, der Poesie der Sage geschwächt und verbaut hätte. Die übrigen griechischen Sagen im Lesebuch können ähnlich, nach Bedürfnis kürzer oder auch etwas ausführlicher behandelt, dürfen aber niemals breit getreten werden. Man hüte sich auch vor dem Moralisieren, das bei diesen Erzählungen allerdings nicht nahe liegt — alles wahrhaft Poetische veredelt, bildet, das ist seine immanente Moral. Die schönste, sinnigste, größest gedachte dieser Mythen, die von Phaethon, ist in unserem Lesebuch nicht zu finden, auch nicht die von Prometheus: ich würde jene erste, oder beide in jedem Fall den Schülern bei guter Gelegenheit vorlesen. Beide sind in G. Schwabs „schönsten Sagen des klassischen Altertums" unvergleichlich erzählt und der Lehrer unterlasse nicht, seine Knaben mit diesem Buch, das auf jeder Schülerbibliothek einheimisch und auch sonst leicht zugänglich ist, bekannt zu machen: ich empfinde noch jetzt, nach

mehr als 50 Jahren, das tiefe Glück, das mir die Versenkung in jene Welt voll Geist und Phantasie, vermittelt durch dieses Buch, einst geschaffen hat: es war damals noch neu, es ist seitdem nicht älter geworden. Gustav Schwab war auch im gewöhnlichen Leben ein Erzähler, wie es nicht leicht einen zweiten geben wird: voll Feuer und Leben, Dichter, hochgebildet, feinempfindend und dabei kindlichen Gemüts, von reinem und sicherem künstlerischem Urteil: ich habe immer bewundert, was er aus Ovids Erzählung von Phaethon, die sich nicht über das gewöhnlich-rhetorische erhebt, gemacht hat. Dort, Metam. II, 330 f. stehen die schrecklichen Worte

> et si modo credimus, unum
> isse diem sine sole ferunt, incendia lumen
> praebebant, aliquisque malo fuit usus in illo,

Schwab beseitigt das entsetzlich Prosaische der letzten Worte, daß man an jenem Tage das Sonnenlicht gespart habe, mit dem feinen Takt des Dichters, der er war: „Damals soll ein Tag ohne Sonnenlicht dahin gegangen sein. Der ungeheure Brand leuchtete allein“.

Poetisches, Beispiel.

Etwas schwieriger in gewissem Sinne ist das anmutige Gedicht Chamissos „Das Riesenspielzeug“ zu behandeln. „Wer den Dichter will verstehen“, sagt Claudius, „muß in Dichters Lande gehen“ — auch namentlich muß dies, wer ihn Kindern von 10, 11 Jahren nahe bringen will, und Dichters Lande liegen ziemlich weit ab von der Quinta eines deutschen Gymnasiums und ihres „lehrplanmäßigen Unterrichts“. Doch gilt von diesen Landen, was die Schrift vom Reiche Gottes sagt: „siehe es ist inwendig in euch“.

Es erheben sich hier zwei kleine Vorfragen, die man natürlich nach jetziger Art in Thesen- oder Dogmenform gebracht und zum Gegenstand der Beratung auf Direktoren- und ungezählten diesen vorausgehenden Lehrerkonferenzen gemacht hat. Die erste ist: sollen den Schülern biographische Notizen über die Schriftsteller gegeben werden? Richtiger, natürlicher, weniger stelzbeinig ausgedrückt: soll der Lehrer den Schülern dieser Stufe oder vielleicht gar schon der Sexta etwas aus dem Leben der Schriftsteller und Dichter erzählen? Warum denn nicht, insofern nämlich der Schriftsteller bedeutend genug, berühmt genug ist, was in der Regel be-

kanntlich erst nach seinem Tode sich entscheidet, oder wenn sich Züge in seinem Leben finden, die dem Knaben einiges Interesse erwecken, wie etwa hier bei Chamisso, dem geborenen Franzosen, dem Weltumsegler und deutschen Dichter, wogegen ein solches Erzählen allerdings weder bei Lohmeyer S. 338 noch bei O. Jäger S. 124 ersprießlich und nötig ist. Man muß nicht alles über einen Leisten spannen: zum Einführen des Schülers in die deutsche Nationallitteratur gehört auch, daß den deutschen Knaben deren gute und große Namen vertraut, also frühzeitig bekannt werden und dazu gehört wieder, daß man ihnen diese Namen mit einem Erlebten, einem Charakterzuge, einem Pinselstrich interessant macht, so wie Homer thut, der, wie bekannt, kaum je einen Namen nennt, ohne ihn durch irgend einen individuellen Zug aus dem Reiche der Schatten in das der Wirklichkeit zu versetzen. Im allgemeinen wird es aber richtig sein, das Gedicht oder Prosastück zuerst lesen zu lassen und dann erst, beiher und nicht als Hauptsache, etwas über den Verfasser zu sagen.

Die zweite Vorfrage ist, ob der Lehrer das Gedicht — bei der Prosa wird man sie kaum aufwerfen — zuerst v o r l e s e n soll, mustergültig natürlich wie das berühmte Wort lautet, damit die Schüler sich aus diesem Muster gleich etwas für ihr demnächstiges eigenes Lesen oder Gelese merken, davon profitieren sollen: das Vorsprechen spielt ja jetzt überhaupt, seit Perthes und anderen, eine große Rolle. Ich bin dagegen: die Knaben sollens lesen so gut sie es aus sich heraus können und sollen es nach und nach immer besser lernen, wozu sie ja Zeit haben, und wozu man sie auch, glaub' ich, aufs Gymnasium schickt: dabei berichtigt man ihr schlechtes oder mangelhaftes Lesen, gewöhnt ihnen ihre Unarten ab und sucht ihnen nach und nach auch den Sinn für das Musikalische der Sprache beizubringen oder zu entwickeln, damit sie später endlich sogar den unendlichen Wohllaut in Goethes Faust

> Schwindet ihr dunkeln
> Wölbungen droben u. s. w.

oder Schillers

> Dich begrüß' ich in Ehrfurcht
> Prangende Halle,
> Säulengetragenes herrliches Dach

im Herzen nachschwingen und nachzittern fühlen. Nun ist es gewiß eine herrliche Sache, wenn ein Lehrer, dem das Deutsche es sei wo immer anvertraut ist, rein, gut, schön und so vortragen kann, daß er seine Seele hineinlegt — wir sprechen später darüber — dann soll er es als letztes, abschließendes, erledigendes thun, und er hat damit das Schönste erreicht, was auf diesem besonderen Gebiete, wo es gilt, edle Dichtung Knaben zu erklären, ja ich könnte sagen zu verklären, möglich ist: fordern aber kann man das nicht von jedem, es ist eine Naturgabe dabei nötig, wie beim Singen und Klavierspielen und mit dem Gerede vom „mustergültigen Vorlesen" will ich, wie mit allem ähnlichen modernen Mundvollnehmen nichts zu thun haben. Genügt denn aber nicht, wo das beste, allerbeste, allervollkommenste nicht zu haben ist, auch das einfach Gute, Sinnrichtige, Klarbetonte?

Das schöne Gedicht steht auf S. 282 des Hopf- und Paulsiekschen Lesebuchs für Quinta, natürlich schön eingekapselt unter Poesie A) Epische Poesie I Sagenhafter Stoff: und davor bin ich nicht unbedingt sicher, daß nicht einer der didaktischen Lederhändler, die unsere Poesie didaktisch zubereiten, alles Ernstes die Frage stellt — was enthält also dieses Gedicht? Eine Sage? Erzählt es also wirklich Geschehenes? Nein u. s. w. und seinen Quintanern die beruhigende Versicherung erteilt, daß es Riesen weder giebt noch auch je gegeben habe. Der Dichter hat den volkstümlichen, den Sagencharakter der Dichtung schon selbst jedem, der sie liest oder hört, durch das Ohr in die Seele gezaubert, indem er den 1. Vers als schließenden v. 11 wiederholt

> Burg Niedeck ist im Elsaß der Sage wohlbekannt,
> Die Höhe, wo vor Zeiten die Burg der Riesen stand,
> Sie selbst ist nun verfallen, die Stätte wüst und leer,
> Und fragst du nach den Riesen, du findest sie nicht mehr.

Die Aufgabe ist hier einfach genug. Der Lehrer stelle sich nicht zwischen das Gedicht und den Schüler, was geschieht, wenn man während des ersten Lesens zu viel erklären will — gesprochene Scholien zum Texte liefert, wozu die unserem Lesebuch hinten oder in besonderem Heft angefügten Anmerkungen und unsere alexandrinisch-modische Kommentierungswut allerdings leicht verleiten

können. Das ist hier kaum nötig, beinahe sollte man denken nicht möglich, wenn ich nicht wüßte, was unserer hoch- und breitentwickelten Unterrichtstechnik alles möglich ist: wo der Lesende augen- oder ohrenfällig etwas nicht versteht, etwa den Ausdruck „sonder Wartung" in der zweiten Strophe, mag mans ihm kurz erklären oder erfragen. Was das Gedicht am besten, weil am natürlichsten „erklärt" oder den Knaben nahe bringt, ist, daß man es dramatisiert, es in seine einzelnen Szenen zerlegt — A liest Strophe 1, B Strophe 2, 3, 4, C 5, 6, D 7, 8 E 9, 10, A, der die erste Strophe gelesen, liest dann wieder die gleichlautende Strophe 11.

Wo erzählt man sich die Geschichte? Im Elsaß — wo sucht ihr die Landschaft? Was hat es (vgl. S. 18) für eine besondere Bewandtnis mit dieser Landschaft? — Was man dann je nach den gegebenen Antworten fassen mag: sie ist längere Zeit französisch gewesen, ist jetzt, ist seit 1870 wieder deutsch — nicht zu breit und nicht mit besonderem Pathos, sondern mit dem natürlichen Behagen eines guten Deutschen. Die Moral des Stücks, so zu sagen, liegt in den Worten

Es sproßt der Stamm der Riesen aus Bauernmark hervor,
Der Bauer ist kein Spielzeug, da sei uns Gott davor,

und wir hätten ja hier die allerschönste Gelegenheit, schon den Quintaner über unsere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwickelung, das Verhältnis der Stände, die wirtschaftliche Bedeutung des Ackerbaues u. s. w. zu belehren: einstweilen wollen wir uns begnügen, jene beiden Zeilen einfach in loco auswendig lernen zu lassen.

Und nun, würde ich schließen, will ich euch auch etwas von dem Dichter erzählen. Dieses schöne deutsche Gedicht ist nämlich von einem Manne, der als Franzose geboren war u. s. w., dann es selber zum allerletzten Schluß den Schülern vorlesen, Bücher geschlossen.

Nacherzählen. Das Nacherzählen, Wiedererzählenlassen, von dem wir noch ein Wort sagen wollen, behandelt man vielfach schablonenhaft und verfehlt dadurch dessen eigentlichen und vernünftigen Zweck. Zur Einführung in die Nationallitteratur, in die deutsche Sprache und ihre Schätze also, gehört sehr wesentlich auch dies, daß der Knabe

gut sprechen lerne. Es ist also ganz zweckmäßig, namentlich auf der untersten Stufe, daß er gute Prosa, zunächst solche, neben Gedichtchen die er wörtlich auswendig lernt, nachspricht, nacherzählt: er eignet sich dadurch unbewußt gute Wendungen an, löst seine Zunge und man kann ihm bei dieser Gelegenheit dies und jenes ab- und auch angewöhnen. In Quinta kann man schon ein Mehreres verlangen. Man wiederhole etwa in der nächsten Stunde das in der vorigen gelesene Stück katechetisch, lasse sich den Gang der Geschichte ohne ihr Detail angeben, stelle die Aufgabe, den Inhalt in einem oder zwei Sätzen zusammenfassend wiederzugeben, wobei man allerdings zu Anfang und längere Zeit stark wird helfen müssen. Bei dem Gedicht, das wir eben besprochen, kann man die Aufgabe ganz gut so fassen, wie wir schon in Sexta gesehen: — —, wie würdest du nun deinem kleinen Bruder in der Vorschule die Geschichte erzählen? denn merkwürdig, man läßt die Geschichten in unserer pädagogischen besten, von hunderten didaktischer Sterne erster Lichtstärke erhellten Welt ganz im Allgemeinen „nacherzählen“ — wem denn? dem Klassenzimmer? oder der Luft? oder dem Lehrer? Mit anderen Worten: man muß jede Aufgabe für den Schüler so konkret und so bestimmt als möglich fassen und so auch diese.

Latein (8 St.).

Latein 8 St. Wir haben kürzlich miteinander einer Lateinstunde in Quinta angewohnt, die man so sehr ich das prätentiöse Wort sonst verabscheue, gewissermaßen eine vorbildliche, in jedem Falle eine ganz vortreffliche nennen konnte: hätte man von Sexta bis Prima in allen Klassen und Fächern solche, dann könnte man sich selbst die sonst nicht zu rechtfertigende und völlig unnötige Schmälerung des lateinischen Unterrichts und noch einiges andere gefallen lassen. Aber freilich der Wunsch oder die Voraussetzung ruft alsbald die Antwort hervor, die der feine Alcuin einst Karl dem Großen gab, wie dieser sich 12 Männer gleich dem heiligen Hieronymus und dem heiligen Augustinus wünschte, dann sollte aus seinem Reich etwas werden! — „Der Herr Himmels und der Erde hat ihrer nur zwei gehabt und du verlangst ihrer zwölf?“

Latein.

Eine vorbildliche Stunde.

Was war denn aber so vorzüglich an dieser Stunde?

Zunächst die persönliche Erscheinung des Lehrers, das Gentlemanlike wie die Engländer es nennen, aber in ihrem eigenen Lehrerstand glaub' ich, sehr viel seltener als wir jetzt besitzen, — das von stutzerhafter Eleganz wie von Saloperie gleich weit entfernte Äußere, die ruhig-sichere und dabei doch nicht steife, vielmehr frische und lebendige Haltung, die den Schülern gar nichts Lächerliches oder leicht ins Lächerliche zu Ziehende bot. Gesicht und Ton sagte den Knaben, daß hier etwas Ernsthaftes getrieben wird, ohne Härte und ohne daß einer eingeschüchtert worden wäre. Dann hat er es verstanden, die ganze Klasse durch die Art, wie er zu Anfang der Stunde die aufgegebenen Vokabeln abfragte, — frisch, munter, bald hier bald in der entgegengesetzten Ecke aufrufend — für die ganze Stunde in die rechte Stimmung zu versetzen; er hat beim Abfragen das richtige Tempo, nicht langsam, nicht hastig, eingehalten. Ferner: als nun das Buch aufgeschlagen war und das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische begann, die richtig getroffene Mitte zwischen dem zuviel- und zuwenig-Helfen; die Unerbittlichkeit, mit der auf richtiges, nicht stockendes, iterierendes Lesen auch bei sehr schwachen Schülern — denn dies zum mindesten kann jeder üben oder lernen — gehalten wurde; dabei das geschickte Heranziehen der ganzen Klasse, über die er eine vollkommene Herrschaft ausübte: jeder Schüler wußte, fühlte, hatte die Empfindung, daß er mitarbeite, und manche, bald im Norden, bald im Süden oder Osten oder Westen der Klasse sitzende, zur Berichtigung, zur Nachhilfe, zu rascher Handreichung beim Auffinden eines entscheidenden Wortes, einer bahnweisenden Beziehung aufgerufen, empfanden sehr sichtbar die Freude wissenschaftlichen Könnens, die schon der Quintaner hegen darf. Ferner: die Stunde und der Unterricht stand nicht, stockte nicht, sondern war immer in Gang und Fluß, so daß der Samenkörner, die an den Weg fielen und von den Vögeln unter dem Himmel, der Zerstreutheit, der Trägheit, u. s. w. aufgezehrt wurden, nicht sehr viele gewesen sein können. Daß aber wirklich die ganze Klasse von 41 Knaben ernstlich beschäftigt war, mit Anspannung geistiger Kraft thätig war, also wirklich arbeitete, das konnte man an

einem merken, was der angehende Beobachter schwerlich bemerkt haben wird, wohl aber mein, in langem Dienst geübtes Schulmeisterauge bemerkt hat — die Klasse war in den letzten zehn Minuten ermüdet, was ich an dem im Vergleich mit dem Tempo zu Anfang langsameren Erfolgen der Antworten und den zahlreicheren Fehlern erkannte.

Eine Bestrafung kam in der Stunde nicht vor, da und dort ein ernstes, tadelndes, aber kein Scheltwort. Was Sie hier gesehen haben, das ist das Wesentliche, die Methode was man so nennt sei welche sie wolle und dieses Wesentliche hat den Vorzug, daß es bei ernstem Willen auch für mäßige Fähigkeiten erreichbar ist.

Methode.

Über die Methode oder die Methoden, denn es giebt mehrere, müssen Sie sich anderswo, aber mehr durch Beobachten fremder Tugenden und Fehler, als durch Viellesen belehren, das erste ist aber die Sache, — das Lesen über eine Sache ist immer das zweite: ich würde also raten, einmal dem lateinischen Unterricht durch alle Klassen nachzugehen, wobei Ihnen Gelegenheit gegeben werden wird, eine und die andere Stunde an der Stelle des betreffenden Lehrers zu unterrichten, was dann wieder Ihrem Zuhören zu gute kommen wird. Einige Punkte will ich kurz berühren. Der Lehrer komme womöglich recht gut gelaunt in die lateinische Stunde — das gehört auch zur richtigen Methode, ist sogar ein wichtiges Stück derselben. Die gute Laune kann man sich freilich nicht geben, sie ist von sehr vielem abhängig, was nicht in unserer Gewalt steht, die Schullaune, Unterrichtslaune aber ist allerdings einigermaßen in unserer Gewalt: man darf sie sich z. B. nicht, was doch sehr häufig geschieht, durch ein schlechtausgefallenes Pensum verderben lassen — zum mindesten nicht auf lange. Im allgemeinen geht nun der lateinische Unterricht auch in Quinta denselben ruhigen, durch induktive und deduktive Elemente bestimmten Gang, auch wird es auf dieser Klassenstufe noch dabei bleiben, daß das Hauptinteresse des Schülers die Arbeit selbst, die Lösung der Aufgabe, nicht der Inhalt, die zu erstrebende oder zu erhoffende salomonische Weisheit der Übungssätze oder das Anziehende und Pikante der Fabeln und Geschichten bildet. Ganz

richtig aber ist, daß jetzt mehr, als bisher gelesen, zusammenhängende lateinische Stücke oder Stückchen gelesen werden müssen. Warum dies? — Weil man es kann, weil die Schüler jetzt im Stande sind, mit mäßiger Beihilfe des Lehrers, im Wesentlichen aber durch eigenes Denken und Wissen, Wissen und Denken sich einen solchen zusammenhängenden Inhalt zu erobern. Es ist ganz gut, daß er, der Quintaner, merkt, daß er fortgeschritten und daß er mehr wert ist, als der Sextaner, weil er mehr kann. Dabei nun, bei diesem allerersten Anfang wirklicher Lektüre, diesen zusammenhängenden Stücken gegenüber den Übungs- oder Erläuterungssätzen, kommt schon und vielleicht nachdrücklicher noch als auf höherer Stufe, der Grundsatz zur Geltung: der Lehrer sage nichts, frage nichts, erkläre nichts, erzähle nichts, als was ganz unmittelbar dazu dient, dem Schüler zu helfen, daß er den eben zu bewältigenden Satz herausbringt und seinem Wortsinn nach klar versteht. In rebus adversis et magnis periculis Graeci Apollinis Delphici oraculum consulebant — verbreite man sich nicht über die Lage von Delphi und die griechischen Orakel: wogegen man allerdings ganz wohl daran erinnern darf, daß wir ja vor ein paar Stunden im Deutschen von diesem oraculum Apollinis zu Delphi gelesen hätten. Will man diese uralte Weisheit Concentration des Unterrichts nennen, so haben wir nichts dagegen. Es giebt, merken wir uns bei dieser Gelegenheit vorläufig, auch eine falsche Art der Concentation, die, indem sie alles mit allem verbinden will, vielmehr zerstreut als sammelt und schon hier, und namentlich beim Lateinischen gilt es, „im kleinsten Punkt die höchste Kraft“ zu sammeln. Gut und recht ist, daß, wenn das Stückchen oder Stück in langsamem Schreiten von der Klasse oder den in ihrem Namen und gleichsam als ihre Mandatare Aufgerufenen bewältigt ist, der Lehrer sich in die Mitte stelle und das übersetzte Ganze, Stück oder Stückchen selbst noch einmal zum Schlusse langsam, deutlich, mustergiltig, vorbildlich deutsch vortrage, damit die Schüler sehen, schon hier, wie glatt und eben aus seiner Hülle der metallene Kern sich geschält hat; der Lehrer darf ihnen sogar hier, in Quinta, schon sagen — seht, das haben wir, ihr und ich, ich und ihr herausgebracht. Ich will Sie schon

hier auf das natürliche ästhetische Bedürfnis des Menschen, seine Freude am Vollkommenen, Fertigen, Ganzen, das wissenschaftliche Schönheitsgefühl, wie man es nennen könnte, hinweisen: wir reden noch davon, wenn wir einige Stufen höher im Tempel der Wahrheit, welcher zugleich der Schönheit errichtet ist, emporgestiegen sein werden. Das aber wollen wir gleich fragen, warum viele Stunden den Schülern so unangenehm sind? und antworten — weil dieses wissenschaftliche Schönheitsgefühl so wenig berücksichtigt und befriedigt wird.

Schriftliche Arbeiten.

Die schriftlichen Arbeiten sind, mit Berücksichtigung des seither gemachten Fortschritts, im ganzen zu behandeln, wie in Sexta; es werden einige der in der Stunde mündlich ins Lateinische übersetzten Übungssätze zu Hause nachübersetzt und wöchentlich einmal an einem bestimmten Tage, etwa am Wochenschluß, wird ein mäßiges Stückchen als regelmäßiges Skriptum zur häuslichen Bearbeitung aufgegeben, das reinlich ins Reinheft geschrieben am Montag abgeliefert wird: eine Leistung, die man, wie wir schon gefunden, den Knaben als eine gewissermaßen amtliche besonders wichtig machen muß. Dies geschieht, von den roten Strichen und der Zensur unter der Arbeit abgesehen, durch das sehr einfache Mittel pünktlicher Korrektur und die regelmäßig prompt auf Tag und Stunde erfolgende Rückgabe der Hefte. Das Skriptum mag anfangs, wie unser Lehrplan will, „in der Klasse vorbereitet" werden: allmählich muß diese Hilfe immer schwächer werden und zuletzt ganz aufhören: wenn man, wohin jetzt die Neigung geht, aus Furcht vor häuslichem unselbständigem Abschreiben, Eselsbrücken u. s. w. dem Schüler überall nach- oder vielmehr vorhilft, ihm überall Krücken unter die Arme schiebt, ihm die Eselsbrücken in der Schule selber baut, so heißt das doch einigermaßen den Teufel durch Beelzebub austreiben. Sogenannte Extemporalien, also sofortiges schriftliches Übersetzen eines vom Lehrer langsam vorgesprochenen deutschen Sätzchens würde ich auf dieser Stufe meiden, es nur zuweilen einmal zur Probe vornehmen, und würde mir auch auf späteren Stufen gelegentlich sagen, daß ein Ex tempore zwar zuweilen gefordert werden muß zur Übung und Erweisung der Kraft, daß im allgemeinen aber das Extemporieren auf der

Welt nur die zweite oder dritte Rolle spielt — sie, die Welt gönnt uns doch in der Regel einige Zeit, zu überlegen, wie man die Sachen gut macht, worauf mehr ankommt, als daß man sie schnell macht. In gewissem Sinne gilt das auch vom mündlichen, wo mancher energische junge Lehrer den Fehler macht, allzu stramm zu exerzieren, auf das schlagfertige sofortige Antworten allzu-großen Wert zu legen: es giebt langsame Köpfe, die man zu sehr soliden Arbeitern erziehen kann und ja nicht entmutigen muß. Es giebt auch verworrene, unabgeklärte, Stotterer und Halbstotterer im geistigen Sinn, und auch hier muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß ein großes Stück Lehrkunst und selbst nur Lehrhandwerk darin besteht, zur rechten Zeit helfend einzugreifen und wo ein Schülerkopf in ein oft gar nicht umfangreiches Satznetz oder eine Masche sich verwickelt hat und nicht herauskommt, mit einem kräftigen Ruck ihm herauszuhelfen. Lieber anfangs etwas zu viel, als gar zu wenig helfen: auch für die folgenden Stufen merke man sich, daß man nicht überall alles auf katechetischem Wege leisten kann und leicht die ganze Stunde verdirbt, wenn man zu lange an einem Satze herumwürgen läßt.

Endlich noch eins: man muß den Schülern fühlbar machen, daß Latein eine große Hauptsache ist: man könnte sagen, die Hauptsache, wenn man überhaupt auf unserem Gebiete Haupt- und Nebensachen unterscheiden dürfte. Sie ist es, weil das Latein die meiste und vielseitigste Denkarbeit fordert, — also nicht das Lateinische an sich nennen wir so, sondern das, was durch dessen Erlernung erstrebt wird. Recht eigentlich vertritt diese Sprache, ja ist diese Sprache für den Quintaner die Wissenschaft, die bekanntlich noch etwas anderes ist als das Wissen. In den Zeiten der sogenannten alten, naturalistischen Pädagogik, auf die man jetzt vielfach mit dem ganzen Hochmut byzantinischer Mittelmäßigkeit herabsieht, wußte man es im allgemeinen doch zu erreichen, daß dem Schüler grobe Fehler in dem „was er schon gehabt hatte“ und also eigentlich hätte wissen müssen, schon auf seiner Quintanerseele brannten, und einen groben grammatischen Fehler eines guten Schülers empfand der richtige Präzeptor der guten alten Zeit wie eine Art persönliche Beleidigung. Darin lag etwas sehr richtiges:

denn wenn auch die Welt ihren Gang weiter ging trotz dieser Fehler, so hatten doch alle nicht ganz stumpfen Schüler das sehr lebendige Gefühl, daß in ihrer Welt solche Fehler eigentlich nicht vorkommen sollten, was doch wohl schon ein wenig nach dem aussieht, was man in der vornehmen pädagogischen Sprechweise Ethik, ethisches Bewußtsein, Erziehung zur Sittlichkeit oder ähnlich benennt. Das Richtige weil es richtig ist, ohne weiteren Nützlichkeits- oder sonstigen Zweck heißt es in der Wissenschaft: und gegen Nichtrichtiges — Nicht-ganz-richtiges, also falsches ist die fremde Sprache, in die man übersetzt, strenger als die Muttersprache, welche eine gewisse nachsichtige Schwäche mit allen Müttern gemein hat. Davon später.

Geographie (2 St.).

Erdkunde, Kritik des Lehrplans.

Hier muß ich zunächst gestehen, daß ich mich in einem nicht ganz leichten Konflikt mit den Bestimmungen unseres Lehrplans befinde, der für diese Klasse als Hauptaufgabe die Erdkunde von Deutschland verlangt. Ich behaupte, daß dieser Unterricht, ich will zunächst nur sagen, weniger fruchtbar ist, als wenn man den 10-, 11 jährigen Knaben zunächst noch in die weite Ferne führt, und wenn dann, etwa bei der Diskussion einer dahingehenden These, ein bestimmter Lehrer von ganz besonderen Gaben namhaft gemacht wird, der diese Geographie von Deutschland auch diesen Knaben sehr „interessant“ zu machen wisse, oder wenn ein aufgeblasener Rezensent, dessen Feder stets von Selbstlob trieft, von den besten Erfahrungen spricht, die „wir“ damit gemacht haben: so ist das keine Widerlegung. Vermutlich ist die Bestimmung getroffen worden unter dem Druck des allerneuesten Patriotismus: nicht früh genug soll der deutsche Gymnasiast — denn wofür ist er ein Deutscher? — sein Vaterland kennen lernen, dessen Gebirge und Ströme, nicht zu vergessen deren linke und rechte Zuflüsse, seine Städte, die mit 100 000, mit 50 000, mit unter 20 000 Einwohnern, die Regierungsbezirke und womöglich auch Kreise seiner Provinz und seines Staates. Wäre es, möchte ich dem gegenüber in aller Bescheidenheit fragen, wäre es nicht auch ganz patriotisch, wenn man ihn erst noch ein wenig gescheiter werden ließ, ehe

man seine Geisteskräfte auf das Wissen von seinem Vaterlande richtete, das ihm denn doch nicht bloß durch die Geographiestunden nahe gebracht wird; wenn man also sein Vaterlandsgefühl noch eine Zeit lang als bloße Empfindung gleichsam brachliegen ließe, es dem aus patriotischen Gedenktagen, aus der deutschen und häuslichen Lektüre und sonsther gelegentlich zufliegenden Keimen und Nährmitteln überließe? Der Boden würde dann möglicherweise in Tertia um so fruchtbarer sein. Vielleicht hat dann der Schüler, haben viele der Schüler mittlerweile auch etwas mehr von ihrem deutschen Vaterland wirklich gesehen: hier in Quinta schwebt dieser Unterricht, Geographie von Deutschland, eigentlich in der Luft, hat keine Anlehnung, giebt Kenntnisse, die keine Zinsen tragen und wenn der Lehrplan später für Untertertia „Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands" und für Obertertia „Wiederholung der physischen Erdkunde Deutschlands" fordert, so heißt das thatsächlich, und wie die Sachen in Wirklichkeit zu liegen kommen werden, — man wird diese „Erdkunde Deutschlands" in Tertia so gut wie neu lernen müssen, und für das, was weiter noch für Tertia als Pensum verlangt wird, die außereuropäischen Erdteile, wird sehr wenig Zeit übrig bleiben.

Pensum der Quinta.

Ich will hier gleich den meiner Meinung nach richtigeren Weg skizzieren, den wir hier gehen und der sich allenfalls noch mit den Weisungen des Lehrplans vereinigen läßt, namentlich wenn wir, wie mehr geschehen sollte, von der magna charta libertatum, — jener Erklärung unserer Schulregierung vom Jahre 1890, daß sie beabsichtige den einzelnen Schulen eine größere Freiheit zu lassen, Gebrauch machen. Der Sextaner macht seine erste Reise durch die 21 Blätter des kleinen Debes und langt am Ende des Jahres auf dem letzten Blatte Deutschland an; wir thun nun dem Lehrplan seinen Willen, indem wir in den ersten Wochen der Quinta dasjenige anschließen, was einem Gymnasialschüler dieser Stufe an „Erdkunde von Deutschland" bis dahin, wo man ihn besser und ausführlicher über diesen Gegenstand unterrichten kann, zu wissen wünschenswert oder meinetwegen nötig ist: es ist nicht allzuviel. Der weitaus größte Teil der Zeit aber wird bei uns auf Quinta dem, was wir Erweiterung und Vertiefung des Sexta-

pensums nennen, einer etwas ausgeführteren Geographie der außereuropäischen Erdteile gewidmet. Einer unserer angesehensten Hochschullehrer der Geographie, Alfred Kirchhoff, giebt eine Behandlung des Thüringer Walds für Quinta (XII, 54 ff. des Baumeisterschen Handbuchs): nehmen wir einen beliebigen Satz: „Halle, zum Unterschied von anderen Städten gleichen Namens Halle an der Saale genannt, ist eine Universitätsstadt, aber auch eine lebhafte Handels- und Industriestadt, volkreicher als alle anderen Städte Thüringens, denn es (sie) liegt am Rande der südwestlichen Einbuchtung des großen nordostdeutschen Tieflands in das Mittelgebirgsland" — —. Ich leugne, daß dieser Satz und seinesgleichen dem Quintaner zu einem fruchtbringenden Wissen gemacht werden kann, daß er ihm irgend welches Interesse erweckt, daß er ihn wirklich versteht und dasselbe gilt von den linken und rechten Oder—Elbe—Weser—Rhein u. s. w. Zuflüssen u. s. w.: dagegen bringen diese Knaben der Ferne ein natürliches Interesse entgegen, sie erfahren gern etwas davon, wie es in Asien und Afrika, in den Urwäldern, am Feuerland, an der Magelhaensstraße, auf den Südseeinseln u. s. w. aussieht; schon die fremden Namen erwecken ihre Neugier nnd es ist nicht schwer, dieser ersten Form und Stufe des Wissenstriebs, der Neugier meine ich, sich so weit zu bemächtigen, daß man ihn, diesen Wissenstrieb, fördern, reinigen und leiten kann.

Das Pensum der fernern Klassen.

Wir müssen, damit Sie das ganze überblicken, noch einen Schritt weiter thun.

Das Quartapensum ist in unserm Lehrplan ganz verständig bestimmt: Europa außer Deutschland. Dagegen würden wir den Lehrplan der Tertia umkehren, und das Nebenpensum zum Hauptpensum und umgekehrt machen, also

Untertertia: Physische Erdkunde Deutschlands und Wiederholung des Pensums der Quinta (Außereuropäische Erdteile).

Obertertia: Politische Erdkunde Deutschlands und Blick auf seinen Kolonialbesitz.

Wir kommen an seinem Orte darauf zurück: der Gang des Unterrichts wird hier in Quinta nun schon durch das Lehrbuch geregelt, der „kleine Debes" durch den mittleren abgelöst, der dann bis II[inf] exclusive oder inclusive beibehalten wird. Die Fähigkeit

des Schülers, das Kartenbild sich in Wirklichkeit umzusetzen, sich beim Anschauen der Karte etwas zu denken, ist etwas gestiegen und wenn der Lehrer diese selbe Fähigkeit bei sich ausgebildet hat, seinen Willen darauf spannt, und sich sagt, daß seine Vorbereitung auf den Unterricht recht eigentlich hierin besteht: so wird dieser geographische Unterricht schon auf Quinta die bescheidenen Früchte tragen, die man von diesem Acker erwarten darf. Es mag einzelne begnadete und erleuchtete Lehrer geben, die ihm eine reichere Ernte entlocken können — es werden im allgemeinen diejenigen sein, die nicht alsbald darüber schreiben, oder wenn sie es thun, keine Wunder erzählen. Man hat, weil es mit den großen Ernten doch nicht so recht zu stimmen scheint, allerlei Belebungsmittel erdacht und unter diesen auch sogenannte geographische Spaziergänge — dieser wie verwandter Unterricht, habe ich einmal gehört, sollte überhaupt — „möglichst“ natürlich — im Freien gehalten werden. Ich erlaube mir, von diesen belehrensollenden Spaziergängen unreifer Knaben sehr wenig zu halten: ist Zerstreutsein bei diesem Unterricht schon im Klassenzimmer reichlich vorhanden, so ist dies unter Gottes freiem Himmel, sobald etwa eine erste Neugier gestillt ist, in 10fachem Maße der Fall: von allen sonstigen Unmöglichkeiten abgesehen, die hier an der großen Anstalt mit Klassen von 40—50 Schülern in der großen Stadt in die Augen springen. Mit dem Kartenzeichnen der Schüler kann man hier etwa nach der Anleitung bei Kirchhoff S. 35 f. einen Anfang machen, es probieren, man darf es aber nicht bei allen Schülern erzwingen wollen, es überhaupt nicht zur Hauptsache werden lassen.

Als Aufgabe könnten wir uns etwa stellen: Baden und Elsaß-Lothringen, für den Quintanerstandpunkt — eine Stunde: oder der Rheinstrom: — Verteilung von Gebirgs- und Flachland in Südamerika u. s. w.

Rechnen und Naturkunde.

Rechnen; Naturkunde.

Über Rechnen und Naturkunde weiß ich Ihnen nichts eigenes zu sagen: guten Unterricht in diesen Fächern einzusehen ist Gelegenheit. Langsam und deutlich sprechen ist in allen Fächern löblich, in diesen ganz besonders unerläßlich. Ich glaube bei ge-

legentlichem Zuhören und im Andenken an die eigene Knabenzeit im Rechnen mehr noch als sonst eine große Verschiedenheit im Tempo des Denkens bei den Schülern gewahrt zu haben: der Lehrer bevorzuge die Schnellrechner nicht allzusehr, lasse die langsamen Köpfe nicht ganz zu Boden sinken, ermutige sie immer wieder.

Im naturgeschichtlichen Unterricht wird dieser Unterschied schnellen und langsamen Denkens auf dieser Stufe vielleicht noch nicht so sehr hervortreten. Ein anderer dagegen tritt in jenem nicht selten mit bemerkenswerter Deutlichkeit hervor: ich meine der zwischen den mehr nach Außen und den mehr nach Innen gerichteten Ingenien. Jene, meist auch mit scharfen Sinnen Begabten, finden leicht den Weg zum Beobachten und erkennen rasch zu einer in der Natur wahrgenommenen Wirkung die Ursache; diesen fehlt der rasche Blick für das äußere, sie lernen das Beobachten der Natur spät, auf dem Umwege des Denkens, und auf anderen Gebieten, als denen, die man herkömmlicherweise allein mit dem Namen Naturwissenschaft bezeichnet. Der Lehrer der Naturgeschichte wird die ersteren vorzugsweise heranziehen und er thut recht daran, sie vertreten gleichsam die Naturwissenschaft in der Klasse und üben eine anregende Wirkung auf ihre Mitschüler.

„Technische Fächer".

Auf dieser Stufe wird nun das Schreiben fortgesetzt und das Zeichnen begonnen, und wir haben schon gesehen, daß der Latein- und Hauptlehrer die Pflicht hat — seinen Schülern und einigermaßen auch seinem nicht auf Rosen gebetteten zeichnenden und schreibenden Kollegen gegenüber — jenen diese Dinge wichtig zu machen: wir haben auch schon einige dahin zielende Hausmittel kennen gelernt. Ein sehr probates ist, wenn der Lehrer selbst, auch wenn er, wie das denn leider nicht jedermanns Sache ist, eine gute oder gefällige Handschrift selbst nicht hat, niemals sudelt — ich will mich höflicher ausdrücken, niemals sich gehen läßt, recht sauber korrigiert, so wie er von seinen Schülern eine saubere Schrift verlangt: denn auch hier gilt der sehr einfache und doch wenn durchgeführt ungemein fruchtbare und viel methodologisches Gerede und Umhertasten ersparende Satz, daß der Lehrer, was er vom Schüler verlangt, auch von sich selbst verlangen muß.

Vom Turnen will ich zunächst nur das sagen, daß ich mir

hier und namentlich an großen Anstalten mit sehr frequenten Klassen den klassenweisen Turnunterricht noch gefallen lasse, namentlich weil wir im Augenblick auch an ausgebildeten Turnlehrern keinen Mangel haben. 2 Stunden würden mir dafür genügen: in der dritten würde ich die Quintaner unter einem Vorturner mit der größeren turnenden Körperschaft der Anstalt zusammen turnen lassen.

Quarta.

Quarta — Bildung von Parallelcoeten.

Wir haben hier eine Anstalt mit Parallelcoeten, und so erhebt sich eine Frage, die eigentlich keine sein sollte: wie bildet man die beiden Coeten, läßt man das Gros der Quinta A und der Quinta B vereint in je ihren entsprechenden Quartacoetus aufrücken oder wird neu gemischt? Das letztere wird wohl das richtige sein: doch so, daß man besondere Wünsche, wo zwei Vettern oder Brüder oder nahe gute Freunde gern beisammen sein möchten, oder wo ein Vater oder eine Mutter zu dem Ordinarius A oder B besonderes Zutrauen hat, ex aequo et bono berücksichtigt, was man in der Regel ganz gut kann, da diese Wünsche sich gegenseitig aufwiegen: berücksichtigt ein Direktor billige Wünsche, so kann er um so leichter unbilligen, die auch nicht ausbleiben, widerstehen. Gut aber ist, wenn von Zeit zu Zeit die Gesellschaft neu gemischt wird, das hat etwas Erfrischendes, Belebendes, Anregendes und daß man an einer Schule nicht bloß durch den Lehrer, sondern noch durch manches andere lernt und erzogen wird, werden wir noch weiterhin sehen.

Charakter der Klasse.

Der Lehrer nun, der für Leben und Weben der Schülerseele, — für die Volksseele der ihm anvertrauten Nation der Quartaner — einiges Verständnis hat, wird darüber rasch im klaren sein, daß er in der That hier eine von der der Quintaner und Sextaner erheblich verschiedene Nation vor sich hat. Es sind keine Kinder mehr, es sind Knaben mit denen er zu thun hat, die Kluft zwischen ihnen und den Quintanern ist in der That breiter, als die zwischen Quinta und Sexta und sie selbst kommen sich viel erhabener vor, als diese; ihr Selbstgefühl war noch größer, als in dieser Klasse das Griechische begonnen wurde, sie sind etwas degradiert, seitdem dies anders geworden: und daß nach neuerer sehr verständiger

Anordnung das Französische erst mit dieser Klasse beginnt, diese Klasse also jetzt wieder um eine fremde Sprache vornehmer ist als die Quinta, bietet dafür nur einen sehr mäßigen Ersatz. Denn es ist ein Irrtum zu meinen, daß Knaben gar kein Gefühl dafür hätten, daß eine bloß wissenschaftliche, eine „gelehrte" Sprache ein gewisses Etwas vor der Marktsprache voraus hat.

Ein alter Spruch, der seine Wahrheit dadurch nicht verliert, daß ihn jeder große und kleine Pädagog zu Tode reitet, sagt uns maxima debetur puero reverentia. Wie bestätigt man denn nun dieser Knabenwelt seine Reverenz? Man muß ihr, den Knaben, die diese Stufe erreicht haben, in Kraft dieser reverentia ein besonderes, ein neues Prinzip bieten und was dies Neue, spezifisch Quartanische sein soll, scheint mir ziemlich nahe zu liegen. Es ist die Klasse, wo der Unterricht, also vielmehr der Unterrichtende überall aus dem Vereinzelten heraus nach größeren Zusammenhängen hinstrebt. Man liest im Religionsunterricht nicht mehr biblische Geschichten, sondern die Bibel selbst oder richtiger in einem Bibelauszuge, einer „Schulbibel", ein oder das andere biblische Buch — also etwas, das sich als ganzes, nicht bloß als einzelne Geschichte giebt; der Schüler dieser Klasse übersetzt im Lateinischen nicht mehr zerstreute Stücke, Lesestücke, Fabeln, Anekdoten, sondern einen ganzen alten Schriftsteller, den Cornelius Nepos oder Eutropius oder einen aus diesen und andern Schriftstellern zurecht gemachten Klassiker, der sich ihm als ein Ganzes darbietet; — in der Geschichte lernt er ein Volksleben kennen, nicht bloß Anekdotenhaftes und Biographisches. Dieses neue Prinzip des nach einem ganzen, größeren, Zusammenhängenden Hinstrebens muß man dieser Klasse fühlbar machen, und dies hat für die verschiedenen Fächer seine didaktischen Konsequenzen.

Religion.

Zunächst wollen wir sie für den evangelischen Religionsunterricht aufsuchen.

Ev. Religionsunterricht.

Vom Katechismusunterricht will ich nur sagen, daß neben das Auswendiglernen jetzt soviel Erklärung treten muß, als nötig ist, um den Knaben die Sache wichtig zu machen und das religiöse

Nachdenken in eine erste leise Schwingung zu versetzen. Außerdem sagt der Lehrplan in diesem Zusammenhang: „Wiederholung der in VI und V gelernten Kirchenlieder, und Erlernung von 4 neuen." Vielleicht dürfen es auch 5 sein.

Kritik des Lehrplans.

Bei den Weisungen unseres Lehrplans hinsichtlich der evangelischen Religionslehre scheint eine geistliche Hand im Spiele gewesen zu sein und diese sind in didaktischen Dingen selten sehr glücklich. Schon die Bestimmung „Lesung wichtiger Abschnitte des A. und N. Testaments — behufs Wiederholung der biblischen Geschichten" sagt uns zu wenig und eigentlich nichts, und gar nicht kann ich mich in das finden, was an der Spitze steht „das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel und die Reihenfolge der biblischen Bücher — Übungen im Aufschlagen von Sprüchen" — das ist etwas, was sich bei diesem Unterricht von selber macht oder ergiebt, aber keine den Religionsunterricht charakterisierende Weisung, wie man sie von einem amtlichen Lehrplan, einem autoritativen Ratschlag also fordern muß.

A. T. „Schulbibel" oder „Vollbibel".

Wir verlangen neben dem Katechismus und den Kirchenliedern und dem Kirchenbesuch, soweit wir von Lehrerswegen — aber ohne Zwang und Kontrole — darauf Einfluß haben, für diese Klasse als eigenstes, als Spezifisches das Alte Testament, unter anderem auch deswegen, weil wir für die Tertia ganz und sozusagen frisch das Neue Testament haben wollen. Aber auch an und für sich. Für diese Klasse ist das A. T. mit seiner naiven, dem Quartaner mindestens überall naiv erscheinenden Derbheit, seiner ganzen Erzählungs- und Auffassungsweise ganz geeignet, wie eigens für ihn gemacht: lernt er es hier nicht kennen, wird er hier nicht in ihm heimisch, so wird es nie geschehen. Der Stoff ist überreichlich für ein Jahr bei zwei Wochenstunden vorhanden.

Es erhebt sich hier die in letzter Zeit so viel erwogene Frage, ob die lutherische Bibel, die „Vollbibel", oder ein Bibelauszug, eine Schulbibel dem Unterricht zu Grunde liegen soll. Sie gehört zu den Fragen, die, wenn sie aufgeworfen werden, auch entschieden sind. In alter Zeit standen Eltern, Lehrer, Schüler dem A. T. in Luthers Übersetzung naiv gegenüber, ich habe selbst bei unserem Lehrplan lange naiv diese „Vollbibel" als etwas Gegebenes, Un-

verrückbares hingenommen: sobald man aber an die Sache kritisch herantritt, sie in Zeitschriften, auf Konferenzen u. s. w. erörtert, so ist man eben nicht mehr naiv, und wenn dann Lehrer, Eltern, Geistliche ohne Befangenheit die „Vollbibel" unter diesem Gesichtspunkt pädagogischer Angemessenheit durch- oder auch nur ansehen, so hält sie dieser Kritik nicht stand. Diesen Prozeß habe ich, seitdem unsere Seminareinrichtung mich nötigte, auch den Religionsunterricht nochmals zu durchdenken, an mir selbst durchgemacht und es kann für mich keine Frage mehr sein, daß wir unsern Quartanern das A. T. nur in einem Auszuge — die sogenannte Bremer Schulbibel scheint mir die beste — in die Hand geben dürfen. Es ist das pädagogisch allein richtige, auch keine eigentliche Prinzipienfrage, sondern etwas im Grunde sehr einfaches: statt der Sextaner- und Quintanerbibel, den biblischen Geschichten, erhalten die Knaben nun eine umfänglichere, reichere, auf die Gesamtbibel vorbereitende Biblische Geschichte: der Respekt vor jener kann darunter unmöglich leiten.

Religion und Geschichte.

Erinnern wir uns nun, daß wir schon bei Sexta und Quinta gesagt haben, der Religionsunterricht, der evangelische nämlich, sei zugleich erster Unterricht in Geschichte. Wir können diesen Satz für Quarta dahin modifizieren, daß wir sagen, der Religionsunterricht sei hier zugleich erste und elementarste geschichtliche Quellenlektüre.

Aufgaben.

Ich möchte nun, ehe wir weitergehen, drei Aufgaben zur Auswahl stellen, von denen die beiden ersten zu prinzipiellen Untersuchungen Anlaß geben und also geeignete Themata für die vorschriftsmäßige Schlußarbeit sein möchten:

1. Welche Momente bietet der Religionsunterricht in Quarta, um den Schülern Fühlung mit dem christlichen Gemeinschaftsleben, Kirche genannt, zu schaffen?

2. Inwiefern ist der Religionsunterricht der drei untersten Klassen zugleich erster Unterricht in Geschichte;

3. Behandlung von 1. Samuelis 15 (Samuel, Agag, Saul) im Religionsunterricht der Quarta — eine Stunde. Dies ist eine Aufgabe, die so gut es ging zu lösen ein Zufall mich genötigt hat: ich sah bei einem Besuch der Klasse, daß ein sonst sehr tüchtiger junger Mann der Erzählung ratlos gegenüber stand, und in seiner Not von den Wohnsitzen der Amalekiter zu reden anfing

und damit nicht zu Ende kommen konnte. Auf gut Glück nahm ich den Unterricht eine Weile in die Hand und teile mit, was ich dabei gelernt habe. Not lehrt beten: zuweilen, nicht immer lehrt sie auch, sofern es uns damit überhaupt ernst ist, unterrichten.

1. Sam. 15.

Ich würde also zunächst das Kapitel auf die gewöhnliche Weise, 2, 3, 4 Verse, je nachdem von den einzeln aufgerufenen Schülern, lesen lassen, und dann den Inhalt mit wenigen Worten dahin zusammenfassen: Saul hat, im Widerspruch mit dem alten Gebote, alles Gefangene, Menschen und Vieh, zu „bannen", mit der Schärfe des Schwerts zu schlagen, also zu töten, dem Amalekiterkönig das Leben geschenkt, und einen Teil des erbeuteten Viehs dem (hungernden) Volk auf dessen Bitte überlassen. Deswegen tritt Samuel dem König mit strafenden Worten entgegen, kündigt ihm an, daß er wegen seines Ungehorsams gegen Jehovas Gebot von diesem verworfen sei und tötet mit eigener Hand den wehrlosen Amalekiterkönig. Dies geht, von dieser psychologischen Thatsache ist auszugehen, dem natürlichen Gefühl der Schüler schnurstracks entgegen. Es befremdet sie und sie sind geneigt, mit der Milde Sauls zu sympathisieren. Das stellt man fest; darnach würde ich fragen: verfahren *wir* so wie hier Samuel mit Kriegsgefangenen? besinnt euch — die Antwort erfolgte damals ohne weiteres mit Nein, und ich habe nicht das mindeste Bedenken getragen, hierfür Beispiele aus naheliegender Vergangenheit, den dritten und ersten Napoleon heranzuziehen. Warum handeln wir so? — weil wir Christen sind, lautete die rasch erfolgende Antwort. Gut, — welches Wort des Herrn regelt *unser* Verhalten dem Feinde gegenüber? Hier meldeten sich alsbald mehrere, 5, 6 Schüler und der herrliche Spruch Matth. 5, 44 ich aber sage euch, liebet eure Feinde u. s. w. wird aufgesagt. Regelt er auch unser Verfahren im Kriege? Gewiß, inwiefern? — darauf erhielt und erwartete ich keine Antwort, da über diese überaus wichtige und überaus schwierige Frage der Schüler dieser Stufe noch nichts zu sagen hat: ich sprach also darüber etwas ausführlicher und es war auch nicht schwer, den Knaben deutlich zu machen, daß, wenn alle Menschen den ebengehörten Spruch befolgten, der Krieg von selbst verschwände, daß aber, solange das nicht der Fall sei, und die Sünde noch so große

Herrschaft übe, der Krieg auch in der christlichen Welt nicht verschwunden sei, ja, daß sogar Kriege nötig sein könnten, um die Welt allmählich dem christlichen Ideal eines Gottesreiches näher zu bringen. Die wahre Schwierigkeit war aber damit nicht gelöst. Das harte unserem christlichen Gefühl so sehr widerstrebende Verfahren Samuels wird ausdrücklich als auf einem Gebote Jehovas begründet uns vorgeführt, Vers 1—3 — es ist demnach Jehovas Gebot, die Feinde des auserwählten Volkes zu vertilgen, und Samuels Härte ist, wäre demnach zu erklären aus seinem festen Glauben an dieses Gebot als ein göttliches? Hier muß der Lehrer mit Nachdruck darauf hinweisen, daß wir vieles in der göttlichen Weltordnung nicht durchschauen: das ist nicht eine Auskunft der Verlegenheit, sondern es ist wahr und es gehört hierher, und Gründe für jene unserm Gefühl widerstrebende Weisung lassen sich doch auffinden oder ahnen. Ich habe darauf hingewiesen, daß diese kanaanitischen Völker sittlich verdorben gewesen seien und einer durchaus abscheulichen Religion gehuldigt hätten, daß die Gefahr einer Ansteckung durch solche Greuel für dasjenige Volk, das doch die Bestimmung gehabt habe, die Religion von dem Einen wahren Gott in der Welt zu bewahren und vorzubereiten, sie auszubilden und zur Geltung zu bringen, sehr nahe gelegen hätte, und daß hier Milde nur Schwäche gewesen sein würde. Es giebt Fälle, schloß ich diesen Teil unserer Besprechung, — ihr werdet später im Geschichtsunterricht noch mehr davon reden hören, wo Härte Pflicht, namentlich Königspflicht ist nnd ich enthielt mich nicht, einen Vers anzuführen, den, wenn eine dunkle Erinnerung mich nicht täuscht, der alte Wrangel im Jahre 1848 oder 49 in ein Album geschrieben hat

„Man kann im Herzen Milde tragen
Und doch mit Schwertern drunter schlagen.“

Noch Eines aber: soll, was wir hier gelesen haben, Muster und Beispiel für unser Verhalten einem Kriegsfeinde oder überhaupt irgend einem Feinde gegenüber sein? Nein, dafür haben wir uns weder an Samuel, noch an David oder Saul zu halten, sondern lediglich an Wort und Beispiel Christi. Ob der 35. Vers des Kapitels, daß Samuel um Saul Leid getragen habe, — mit

persönlichem Gefühl getrauert habe um den, den er doch um Gottes und seines Volkes willen verwerfen mußte, — noch besonders hätte hervorgehoben werden sollen, ist mir eine offene Frage geblieben: ich habe es nicht recht zu machen gewußt.

Sie sehen an diesem Beispiele, ohne daß ich viel Worte hinzuzufügen nötig hätte, wiefern dieser Religionsunterricht zugleich erster Unterricht in Geschichte ist: die Keime einer tieferen Auffassung aller Geschichte werden hier im Religionsunterricht und nur hier gelegt und sie erhalten sich wenigstens bei vielen und bei allen tiefer angelegten Geistern, auch wenn sie über die Naivetät der Auffassung der direkten Rede „Und Gott sprach zu Samuel" — — hinaus sind. Denn allerdings ist es Gott, der in den großen Ereignissen der Völkergeschichte zu uns spricht, — wovon später.

Auswahl, Schwierigkeiten.

Die Auswahl aus den alttestamentlichen Büchern muß übrigens, auch wenn man durch den „Auszug" unterstützt wird, sehr sorgfältig sein: ausgewählte Kapitel, die man am besten um die bedeutungsvollsten Persönlichkeiten reiht. Die Patriarchenzeit, die auf der Sexta ausführlich genug behandelt ist, kann man übergehen, sonst wird die Zeit zu knapp; man beginne hier mit Mose, der sehr fruchtbar behandelt werden kann, z. B. Exodus 18, die Einsetzung der Beamten, ein Meisterstück elementarer Belehrung über die Organisation einer Staatsverwaltung; Josua kurz; die 12 Stämme mit Heranziehung von Genesis 49; Simson als charakterisch für die Richterzeit und vorbildlich für jede ähnliche, — es ist zu wünschen, daß der Lehrer selbst etwas von der poetischen Kraft dieser Erzählungen empfindet, dann wird er auch den Schülern etwas davon mitteilen können, z. B. Buch der Richter cap. 16, 4 bis zu Ende, das mächtige Bild vom Tode des Recken, wobei ich im Vorbeigehen bemerken will, daß mir diese Dinge Religion sind, obgleich ich weiß, daß sie entweder ganz Sage oder von sagenhaften Elementen durchzogen sind. Man vergesse das 9. Kapitel des Buchs der Richter nicht, Jonathans Fabel; ich habe sie einst einem Freunde erzählt, der, ausgezeichneter Lehrer wie er war, in Versuchung geführt wurde, Schulrat zu werden; ohne besondere Schwierigkeiten sind Eli, Samuel, Saul; sehr schwer dagegen ist die Geschichte Davids. Wo aber steckt die Schwierigkeit? darin, daß die

kirchliche Anschauungsweise, fußend auf der nationalen Tradition des israelitischen Volkes selbst, ihn als einen Heros des Glaubens und frommen Lebens auffaßt, während doch die erforschte Wahrheit — die Geschichte — und zwar keineswegs bloß die kritische Geschichtsforschung des 19. Jahrhunderts, sondern die Geschichte, wie sie in den biblischen Büchern selbst schon dem Quartaner entgegentritt, 1. Könige 2, 1—10, die dunkeln Flecken und schweren Sünden, die ihm anhafteten, dem Bewußtsein aufnötigt. An diesen Schwierigkeiten drücken sich unsere theologisierenden Pädagogen und viele Pastoren, die sich mit Pädagogik befassen, mit allgemeinen Worten herum; das dürfen wir nicht; wir müssen sie fest ins Auge fassen. Wir werden weiter noch von der für die Ästhetik und Poetik wichtigen Unterscheidung von Wirklichkeit und Wahrheit reden: ich bin über manche, ich sage nicht alle jene Schwierigkeiten hinübergekommen, indem ich die Geschichte dieses Königs wie eine große Tragödie behandelte; seine reine Jugend und ersten Heldenthaten; seine Freundschaft mit Jonathan; seine große Bestimmung, deren er sich bewußt war und an die er glaubte; Abfall von seinem Volke und Kampf mit Saul und endliche Erreichung des königlichen Ziels; kraftvolle Herrschaft, schwere Schuld, harte Strafe, Aufruhr Absaloms: Stücke wie 2. Sam. 7. [8.] 9. hebe man besonders heraus. Die spätere Geschichte, für die auch nicht viel Zeit übrig sein wird, bietet noch einiges Große, die Geschichte des Propheten Elia 1. Könige 17 ff. und Elisa — mit Auswahl: man kann in den letzten Monaten oder Wochen noch eine Auswahl von Psalmen, namentlich solche, bei denen geschichtliche Anklänge erkennbar sind, wie etwa den 18., und auch einige Stellen aus Propheten, wie Micha 4, 1—5, Jes. 2, 1—22 vornehmen.

Im Traume oder vom Berge herab, wie Mose, sehe ich das gelobte Land, in das ich nicht hineinkommen werde, wo in unseren Schulen Geschichte und Religion vereinigte Pfade wandeln: der Lehrer muß heute, wo diese völlige Versöhnung und Verschmelzung noch nicht eingetreten ist, es verstehen und er muß sich auch darum bemühen, den eigenartigen, den spezifischen Charakter des Religionsunterrichts überall durchklingen zu lassen und dazu gehört oder hilft etwas sehr äußerliches, worüber ich Ihnen erlaube, einstweilen

zu lächeln oder selbst zu lachen: wenn irgend möglich müssen für diesen Unterricht seine zwei Stunden des Morgens von 8—9 genommen werden. Weshalb, darüber denken Sie selbst nach; Religion muß der Mensch freilich auch von 2—3, auch von 10—11 haben, aber womöglich keinen Religionsunterricht. Das ist viel wichtiger, als die sogenannte „Vermehrung des Religionsunterrichts“, die wiederholt auf Synoden mit dem bei solchen Gelegenheiten üblichen eitlen Redeschwall verlangt worden ist.

Deutsch.

Nehmen wir gleich das Deutsche hinzu, auch eines der Fächer, die gleich der Religion nicht zu viele Stunden haben dürfen, wenn sie ihr besonderes Charisma sollen geltend machen können: 3 Stunden.

Deutsch; Grammatik; Aufsatz.

Von diesen 3 Stunden ist eine den schriftlichen Übungen und der Grammatik in Verbindung mit diesen gewidmet: bei dem Betrieb der letzteren darf das granum salis nicht fehlen. Die „Wortbildungslehre“ also z. B., „an typische Beispiele angeschlossen“, die unser Lehrplan der Quarta in ihre Instruktion schreibt, kann doch wohl warten, bis die Schüler sich am Lateinischen, Französischen und namentlich Griechischen für dieses Kapitel geschult haben und man ihnen durch Analogieen aus fremden Sprachen diesen zu seiner Zeit sehr wichtigen und schönen Gegenstand einleuchtender und fruchtbarer machen kann. Dagegen ist es in der Ordnung, wenn die Aufmerksamkeit der Schüler in dieser Klasse auf den „zusammengesetzten Satz“ gerichtet und diese Richtung ihnen durch etwas systematische grammatische Unterweisung, wie auch, damit im Zusammenhange, dadurch wichtig gemacht wird, daß man sie, wie schon in Quinta versuchsweise begonnen worden, nunmehr häufiger verschiedenartige zusammengesetzte Sätze, Zeit-, Ursach-, Bedingungssätze mündlich und namentlich auch schriftlich bilden läßt: sie thun es nicht ungern. Es muß ihnen allerdings jetzt einiges Bewußtsein davon aufgehen, daß sie der Muttersprache zu gehorchen, daß sie sie nicht ohne weiteres wie ihnen der Schnabel gewachsen sprechen und ihre Hand gelaunt ist, schreiben dürfen; daß es eine ernsthafte Sache um das Deutschschreiben und

Deutschsprechen ist. Deshalb redet, oder rede man auch hier zuerst von eigentlichen Aufsätzen, wenn es auch nur Aufsätzchen sind. Was wir als allgemeinen Charakter dieser Klasse gefunden haben, das Hinstreben nach einem Ganzen, Zusammenhängenden, muß auch hier leiten, es muß dem Schüler recht fühlbar gemacht werden, daß er kein Kind mehr ist, daß man etwas von ihm verlangt — die Zeit ist nicht mehr fern, wo er, er selbst, etwas von sich verlangen muß. Diese Aufsätze sind nicht mehr bloß Nacherzählungen, bloße Wiedergaben von Gehörtem, wozu der Ausdruck im Lehrplan „freies schriftliches Nacherzählen“ verleiten könnte. Die Tendenz, die sich in dieser Weisung ausspricht — ja nicht zu hoch hinaus — kann man und muß man ja billigen, es ist viel verkehrtes in Quartaneraufsatzthemen geleistet worden und es ist auch in der That gar nicht leicht, passende Themata zu finden. Indes glaube ich, daß die Fundstätte oder Hauptfundstätte für solche Themata, oder das bei der Auswahl leitende Prinzip nicht so weit abliegt. Es heißt nicht: „freies Nacherzählen des in der Klasse Gehörten“, sondern: Wiedergabe eines in der Schule Erlernten. Dazu können alle Fächer beisteuern, Naturgeschichte, Geschichte, Geographie, Cornelius Nepos und in unserem pädagogischen Zukunftsstaat sogar Religion: man darf nur den Begriff Aufsatz nicht zu enge nehmen. Man ist z. B. in der Geschichte mit den Perserkriegen zu Ende: man läßt in einem „Aufsatz“, für den man sogar eine billig bemessene Grenze der vollzuschreibenden Seiten bestimmen darf, zusammenfassend „erzählen“, darlegen, was der Schüler über das Leben des Themistokles, des Aristides, des Pausanias aus Lehrbuch und Unterricht zu sagen weiß; man läßt, bei Epaminondas und dem Jahre 369 angelangt, die Schüler eine kurze Geschichte (Beschreibung und Geschichte) der Landschaft Messenien kombinieren, oder, bei der Zerstörung Thebens durch Alexander angelangt, unter Angabe der Stellen im Lehrbuch zusammenstellen, was man von der Geschichte dieser dritten Stadt Griechenlands bis dahin erfahren — wobei man, d. h. der angehende Lehrer, sich gleich im Vorbeigehen den Satz ableiten mag, daß der schwerste Mißgriff bei der Wahl eines Aufsatzthemas hier und später darin bestehen würde, daß man die Schüler nötigte, über etwas zu schreiben,

was sie nur halb verstehen, eine Gefahr, die heute sehr nahe liegt. Die Form — wir wirtschaften ja schon mit dem „zusammengesetzten Satze" — ist von großer Wichtigkeit und also den Schülern wichtig zu machen. Deshalb ist auch nichts dagegen einzuwenden, wenn man bei guter Gelegenheit die Erzählung eines Klassenausflugs, eines Schul- oder Schützenfestes und ähnliches verlangt, auch allenfalls in Briefform, denn es schändet unsern erhabenen Beruf ganz und gar nicht, wenn der Knabe bei uns unter anderem auch lernt, einen leidlichen Brief zu schreiben. Derlei Themata gefallen mir sogar für diese Klasse besser, als für Tertia oder gar Untersekunda, da mich die Durchsicht unzähliger solcher Arbeiten aus diesen höheren Klassen darüber belehrt hat, daß sie meist sehr wenig Individuelles, aber dagegen viel Schablonenhaftes zeigen: für den Quartaner haben sie auch den Reiz des neuen, namentlich wenn die Briefform verlangt wird. Die Korrektur behält wie natürlich die bisherigen Gesichtspunkte bei und wird auch mit der Ordnung, Handschrift und Rechtschreibung immer noch genug zu thun finden: das hauptsächlich — wie wir gesehen mit einer gewissen Einseitigkeit — zu betonende ist hier die Interpunktion d. h. der Satzbau. Das Urteil werde knapp, in der üblichen Terminologie genügend, gut, recht gut u. s. w. gegeben, ohne weitere Motivierung, für welche diese Knaben noch nicht reif genug sind. Viele gute Lehrer neigen dahin, Aufsätze und schon die Quartaneraufsätze zu r e z e n s i e r e n, mit einer motivierten und oft ziemlich ausführlich motivierten Beurteilung zu versehen. Dies hat wenig Frucht, dafür ist es in Obertertia, Untersekunda, Obersekunda noch früh genug, wobei ich gleich bemerken will, daß mir im allgemeinen deutsche Schüleraufsätze aller Stufen zu streng beurteilt zu werden scheinen. Manche Lehrer gehen bei dieser pessimistischen Beurteilung von der unrichtigen Vorstellung aus, der Fortschritt müsse im deutschen Aufsatz ebenso sichtbar und ebenso stetig sein, wie etwa unter normalen Verhältnissen, also bei gutem Unterricht, im lateinischen Skriptum: der deutsche Aufsatz aber ist in seinen Wurzeln viel weiter verzweigt, und sein Fortschreiten ist von einem sehr verwickelten Prozeß, nämlich der Gesamtentwickelung des Schülers abhängig, die zuweilen auf allerlei Umwegen und unter zeitweisen Rückschritten, auch bei guten Schülern, sich vollzieht.

Für die Lektüre bleiben unverkürzt 2 Stunden. Der Ton des Lehrers muß hier ein etwas anderer sein, kraftvoller, männlicher als in Quinta und Sexta, was sich freilich nicht gut beschreiben läßt: der Lehrer muß sozusagen etwas von der Farbe seiner Klasse annehmen. Vor einem muß man hier, namentlich und natürlich bei den Gedichten, warnen — vor dem Ästhetisieren, wozu manche „neuzeitliche" Lehrer stark neigen. Man darf sich die Entwickelung der Schüler in Kraft ihres Schulbesuchs und unseres berühmten erziehenden Unterrichts nicht so vorstellen, als wenn eine beständige Verfeinerung vor sich gehe; es giebt eine Gegenströmung von ziemlicher Stärke; beim Übergang vom Kindes- ins Knabenalter geht auch eine Art Verrohungsprozeß seinen Gang. Das Schönheitsgefühl, der ästhetische Sinn, wird sich Gedichten gegenüber auf dieser Stufe besonders in einem äußern — der Freude am Klang.

Lektüre.

„Dumpf tönet von den Türmen der Totenglocke Klang"

macht ihnen, ganz mit Recht, besonderen Eindruck, auch alle gute Schallnachahmungspoesie, selbst so zweifelhafte wie Bürgers

„und hurre hurre, hop hop hop
gings fort in sausendem Galopp"

sie sind eben noch dem Stofflichen verhaftet, das Schönheitsgefühl wirkt nur erst dunkel in der Tiefe. Es ist aber von großer Wichtigkeit, ebendarum, diesem Alter, das für klare und große Gedanken auch auf diesem Gebiete erst zubereitet werden soll, starke Eindrücke zu geben, und also ihnen bei der deutschen Lektüre, der prosaischen wie namentlich der poetischen, das Wackere, Tüchtige, in dem Kraft und Schneide liegt, zuzuführen. Ich weiß nicht, welche Gedichte in die verschiedenen Kanones aufgenommen sind: ich will bemerken, daß mir der ganze Begriff „Kanon auswendig zu lernender Gedichte" als ein unlebendiger schablonenhafter Schulmeisterbegriff in der Seele verhaßt ist: nicht bloß ganze Gedichte, auch einzelne kraftvoll schöne Strophen wie etwa die aus Uhlands Taillefer

König Wilhelm steckte sein Banner aufs blutige Feld,
Inmitten der Toten pflanzt er sein Zelt,
So saß er am Mahle, den goldnen Pokal in der Hand,
Auf seinem Haupte die Krone von Engelland

würde ich meine Quartaner auswendig lernen lassen, — ich wollte schon sorgen, daß sie es gern und daß sie es freiwillig thäten. Ich habe an mir selbst die Erfahrung gemacht, daß solche Gedichte und Dichterstellen, davon der Mensch doch nach und nach eine gute Zahl in allerlei Zungen seinem Gedächtnis einzuverleiben vermag, Leuten, denen bei ihrer Geburt die Musik nicht mit in die Wiege gelegt war, diese Gottesgabe einigermaßen ersetzen können und ihnen noch überdies etwas geben, was ihnen die Musik nicht geben kann.

Gesichtspunkte; Behandlung; Beispiele.

Stellen wir uns, auch hier, eine bestimmte Aufgabe: Roland Schildträger, von Uhland. Uhland kennt der Schüler vielleicht schon etwas und Roland vielleicht auch: man verschwende also damit nicht einleitend die Zeit, und merke sich im Vorübergehen überhaupt, daß man nicht alles erst lang einzuleiten braucht. Die Idee des Gedichts, wie man früher und ehe der Ausdruck zu Tode gehetzt wurde, nicht uneben sagte — die Seele des Gedichts liegt in seiner letzten Strophe

Herr Milan hatte sich gewandt —
Sah staunend all die Helle,
Roland, sag' an, du junger Fant,
Wer gab dir das, Geselle: —
Um Gott, Herr Vater, zürnt mir nicht,
Daß ich erschlug den groben Wicht,
Derweil ihr eben schliefet,

— es ist die, daß das Tüchtige, Große, Heldenmäßige hier geschieht wie etwas, das sich von selbst versteht, der Held selbst kein Bewußtsein davon hat, daß er etwas Besonderes, Großes, Heldenhaftes gethan hat.

Diesen Eindruck also 11jährigen Schülern oder was nicht ganz dasselbe ist, einer Klasse von 11jährigen Schülern rein und stark zu vermitteln, wäre die Aufgabe.

Wie bereitet der Lehrer nun die Stunde vor, oder wie man auch sagen kann, sich auf die Stunde vor? Nicht so, beileibe nicht so, wie unsere ehrenwerten Pharisäer wollen, die ihren Klienten erst in eine pädagogische und dann in eine historische Bibliothek schicken, wenn er ein Gedichtchen von Hölty „erklären" soll, sondern viel einfacher. Er gehe in sein Kämmerlein und lese sich selbst das Gedicht einmal laut vor; alsdann dramatisiere er es, d. h. teile

es in seine einzelnen aufeinanderfolgenden Szenen ab, was er dann in der Stunde so verwendet, daß er zunächst bis Strophe 3 einen Knaben, 3 und 4, wo die Helden aufgezählt werden, einen zweiten, einen dritten den Aufbruch der Helden zum Kampf gegen den Riesen, Strophe 5 und 6, einen vierten Strophe 7, 8, 9, in welchen geschildert wird, wie Roland sich zum Kampf entschließt und rüstet, einen fünften den Kampf selbst u. s. w. lesen läßt. Das ist ein sehr wesentlicher Teil der Vorbereitung und zwar deswegen, weil dadurch das Gedicht für ihn selbst, den Lehrer, Leben gewinnt, wofür ich ihm dann die Lebensgeschichte des Erzbischofs Turpin und allen übrigen Notizenkram schenken will. Während des Lesenlassens erkläre man so kurz als möglich, und so natürlich als möglich, das eigentlich Unverständliche — dasjenige, wovon der Knabe, wie man beim Lesen merkt, den Wortsinn nicht erfaßt hat, achte darauf, daß der zum Lesen aufgerufene Knabe g u t, d. h. noch immer l a n g s a m, deutlich, und mit der rechten Betonung lese — welche ist dies, beiläufig? Sind Sie über das Prinzip oder die Prinzipien sich völlig klar und wie man es Schülern am besten beibringt? Ich möchte nicht für jeden Lehrer auch mit der allervollsten Fakultas die Bürgschaft übernehmen. Man wird vorläufig den Schülern sagen können, daß sie stets dasjenige Wort suchen sollen, auf dem der Hauptton liege: Roland — sag' án, du junger Fant — und sie darin ein wenig üben. Das ist nicht zu schwer, und doch ist damit schon ein Erhebliches gewonnen: viele Menschen bringen es bekanntlich im Lesen und Vortragen überhaupt nicht weiter. Die Theorie vom Nebenton — vom Hoch- und Tiefton, vom gehaltenen Ton u. s. w. kann man zunächst sparen.

Ist nun das Gedicht so, mit den unvermeidlichen Hindernissen, die nach der Reihe „genommen" werden, zu Ende gelesen, so lasse man durch einen oder mehrere nacheinander aufgerufene Schüler seinen Inhalt in Kürze angeben, wobei die Bücher offen bleiben können. Ich meine nicht mehr n a c h e r z ä h l e n, wie in Sexta und zum Teil noch in Quinta; diese Stufe ist jetzt überwunden; der Quartaner soll nach und nach einen Inhalt angeben, einen Sinn, eine Reihe von Vorgängen zusammenfassend wiedergeben lernen. Ist dies geschehen, auf natürliche (und ja nicht zu um-

ständliche!) Weise also das Stoffliche des Gedichts noch einmal vorübergeführt, dann kommen die Fragen, die uns dem letzten Ziel entgegenführen sollen, und hier muß ich wieder auf die Vorbereitung zurückkommen. Unsere großen Handwerksmeister verstehen diese Vorbereitung — nämlich diejenige Vorbereitung, die sie andern, nicht immer auch sich selbst zumuten — häufig so, daß man die einzelnen Fragen und ihre Reihenfolge im voraus bei sich bestimme. Moltke hat für den Krieg mit einleuchtendem Recht darauf hingewiesen, daß der „Kriegsplan" nur ein großes Vorläufiges sei, nicht alle, ja nicht viele Einzelheiten im Voraus fixieren könne und zwar aus dem einfachen Grunde, weil der Feind auch handle, vielleicht auch einen Plan habe: so ist es auch hier. Einen Plan freilich hat der Quartaner nicht, aber einen Kopf und 40 Quartaner haben deren 40: der schönste Fragebogen kann durch eine einzige dumme oder gescheite Antwort in Unordnung kommen. Bei unserer Aufgabe kann man die einfache Frage — daß man immer mit einer solchen einfachen beginnen muß, ist eine triviale, aber keineswegs überflüssige Weisheit — an den nächsten besten oder schlechtesten richten: er soll eine der im eben gelesenen Gedicht vorkommenden Personen nennen. Er nennt vermutlich gleich Roland. Das lehnt man ab; von dem wollen wir zuletzt sprechen. Nun wird dem einen diese, dem andern jene Person — die Bücher sind unterdessen geschlossen oder weggelegt worden — gegenwärtig sein; man kann so die ganze Klasse heranziehen; was wird von jeder dieser Personen berichtet? Von welcher ist am meisten die Rede? Erst dann frage man nach dem eigentlichen Helden des Gedichts, nach seiner That und lasse irgend einen seinen Kampf mit dem Riesen erzählen, aber natürlich nicht mit dem Schülerpathos, das sich zu bilden angefangen hat und so wenig löblich ist als das Kanzel- oder Advokaten- oder ein ähnliches Pathos. Und nun stelle der Lehrer die Frage, was denn das Besondere an dieser That sei. Der Aufgerufene wird sagen — daß ein so junger Knabe den gefürchteten Riesen erschlagen habe. Man darf hier wohl die Zwischenfrage stellen, ist euch denn sonsther eine solche oder ähnliche Heldenthat bekannt? Ja, die That Davids, sein Kampf mit dem Riesen Goliath, wird ein Knabe antworten, während 6 die Hand empor-

recken: es genügt aber, an diese alttestamentliche Heldenthat erinnert, diese Saite angeschlagen zu haben, und der Lehrer lasse sich nicht verleiten, hier nun recht con amore „das religiöse Interesse zu pflegen". Rasch kehre er vielmehr zum Gedicht, zur Aufgabe zurück. „Das ist nicht die Hauptsache, daß dem jungen Roland die Besiegung des Riesen gelungen ist". Ein Junge wird nun vielleicht mit Quartanerweisheit anbringen, er hätte ja seinen Vater wecken können, habe das aber als guter Sohn nicht thun wollen. „Das meine ich alles nicht; — was liegt denn nahe, wenn jemand, wenn gar ein Knabe oder Jüngling eine solche That gethan hat?" Daß er sich ihrer rühmte. „Ja, daß er damit prahlt — thut das Roland?" Nein. Und nun zieht der Lehrer kurz und rasch das Facit. „Recht so: Roland prahlt nicht, vielmehr spricht er von seiner That, als wenn dieselbe sich von selbst verstünde, als wenn sie nichts Besonderes wäre — und er spricht nicht bloß so, sondern denkt auch so. Und so wird es überall der wahre Held oder der, der einmal ein solcher werden wird, machen. Der wahre Held thut das Gute und Große wie etwas, das sich von selbst versteht". Damit Punktum; kein Wort weiter, ein wichtiger und fruchtbarer Gedanke darf nicht breit getreten werden, wenn er haften und wirken soll.

Auswahl und Ordnung.

Das ist eine Probe, keine Schablone; bei andern Stücken wird man die Sache wieder ganz anders angreifen müssen. Noch ein Wort über die Prosalektüre. Man kann mit der Auswahl, die unser Hopf-Paulsieksches Lesebuch giebt, im ganzen zufrieden sein, abgesehen von dem abgeschmackten Schubfachsystem A, I, 1, α u. s. w., was freilich alexandrinischen Köpfen ganz besonders gefallen wird. Ich würde mich bei der Auswahl des zu Lesenden zunächst an die psychologische Thatsache halten, daß dieses Alter alles sehr stofflich auffaßt, würde also das Positive, Naturbeschreibung, Natureindrücke, Reiseerlebnisse, Bergbesteigungen, Geschichtliches, unter diesem besonders Biographisches vorziehen; Erzählungen mehr als Sagen; auch daß Fabeln reichlich gegeben sind, ist zu loben, sie sind ganz besonders diesem Alter gemäß und zuträglich, und damit zusammenhängend, wie uns Lessing gelehrt hat, ist sehr verständig eine reichliche Zahl Sprichwörter beigefügt, aus denen in

der That mit dieser Altersstufe recht viel zu machen ist. Es charakterisiert freilich die minima sapientia, mit der viele unserer Lehrbücher gemacht sind, wenn man vergleicht, wie wirksam dieser Sprichwörterschatz unserer Nation, dieses Kleingeld unserer Nationallitteratur in dem Wackernagel'schen Buch verstreut, und wie geistlos sie in unserem und ähnlichen Lesebüchern wohlgezählte 90, natürlich unter der Aufschrift C. Didaktische Prosa, hintereinander wie Drosseln an einer Schnur aufgereiht sind. Also zur didaktischen Prosa sind die Sprichwörter zu rechnen?

„Pflege" des Patriotismus.

Vielleicht müßte ich jetzt auch noch Ihnen darüber etwas sagen, wie wir in diesen deutschen Stunden den Patriotismus, das Deutschtum, zu „pflegen" haben: denn es muß jetzt alles „gepflegt" werden. Man traut dem natürlichen Empfinden scheint es so wenig Kraft zu, daß man meint, dem Knaben, auch dem Quartaner beständig gleichsam in die Ohren schreien zu müssen, daß er ein Deutscher sei und was das für ein herrliches Ding sei, ein Deutscher zu sein. Ich habe irgendwo ein Wort gelesen, das mir sehr gut gefallen hat, von einem Samenkorn, daß es aufgehe in der Stille: und, meine Herren, man kann eine Sache auch dadurch pflegen, daß man sie eine Zeitlang *ruhen* läßt. Ich würde also alle diese schönen Dinge in Quarta eine Weile sich selbst überlassen, ruhen lassen, ja mehr: ich würde deutsche Sagen, Stoffe aus der deutschen Geschichte u. s. w. in diesen Stunden eher vermeiden, als aufsuchen. Warum dies? Damit sie in der Tertia um so frischer sind.

Latein.

Lateinisch.

Vom *Lateinischen* zu reden ist augenblicklich ein trübseliges Geschäft, wenn man, wie ich, es für einen schweren Fehler ansieht, daß unser jetzt geltender Lehrplan von den einstigen 10 Stunden nur noch 7 gelassen hat: wie bei der ganzen Schmälerung des Lateinischen am Gymnasium, ohne daß irgend ein anderes Fach daraus Vorteil zöge, mit Ausnahme etwa des *Turnunterrichts*. Man hat damit den Mitsprechenden gegenüber den Sachverständigen ein Zugeständnis gemacht: es wird vorübergehen, wenn wir erst den Beweis erbracht haben, daß das Lateinische nicht, wie der Dilettantismus zu meinen scheint, für uns

Selbstzweck ist, sondern daß seine Bewältigung uns Mittel und Hebelkraft der Erziehung zur Wissenschaft — auch zu jenen Wissenschaften, deren Vertreter vielfach thöricht genug sind, in dasselbe Dilettantenhorn zu stoßen — bedeutet. Einstweilen müssen wir uns die 7 Stunden gefallen lassen und uns um die richtigen Prinzipien bemühen, in der Hoffnung, daß wieder eine Zeit kommt, wo „man" einsehen wird, daß gut Ding Weile haben will, und daß nur der Charlatanismus und das Strebertum glaubt, oder zu glauben meint, man könne mittels irgend einer Methode in 7 Stunden leisten, wozu Männer, die auch etwas von der Sache verstanden, deren 10 gebrauchten.

Lektüre: Schriftsteller.

Im Lateinischen hat nun jenes von uns für diese Klasse verlangte Herausstreben aus dem Einzelnen zu einem Ganzen eine klare, wenn auch nicht leichte Aufgabe vor sich, und der Schüler empfindet das auch, zunächst an der Lektüre: er hat einen Schriftsteller, einen wirklichen, alten, seinen Cornelius Nepos vor sich, den ich schon aus diesen beiden Gründen nicht missen möchte, obgleich sich manches gegen ihn sagen läßt, und man auch zu seinem Ersatze nicht wenige zum Teil recht gute Bücher zusammengestellt hat. Auch bei den Übersetzungen ins Lateinische, den grammatischen Übungen, tritt neben den Einzelsätzen das Übersetzen zusammenhängender Stücke stärker hervor: für das wöchentlich zu Hause anzufertigende und zur Korrektur womöglich schön und in jedem Falle sauber geschrieben zur Korrektur einzureichende Skriptum würde ich nur solche wählen: „dessen Inhalt sich an das Gelesene anlehnt" oder „im Anschluß an die Lektüre" sagt der Lehrplan von diesen Übungen und Aufgaben: cum grano salis! Die Korrektur trägt noch den grammatisch-technischen, daß ich so sage, Handwerkscharakter, die Fehler gegen Formenlehre und Elementargrammatik nach altem Handwerksbrauch mit dem doppelten roten Strich gezeichnet: doch darf schon hier am Handwerksmäßigen etwas von der feineren Kunst des Lateinschreibens sichtbar werden, denn die „unbewußte Aneignung", mit der einst Perthes eine große Entdeckung zu machen geglaubt hatte, die man aber doch schon einige Jahrhunderte her gekannt hat, hat ihr Werk in den Köpfen der Schüler schon längst begonnen. Daß

s i e besonders notleidet unter der verringerten Stundenzahl, liegt auf der Hand.

Unter den Büchern für die Lektüre dieser Stufe hat sich uns, besonders für die Realklassen, eines, die Romae Viri illustres von Lhomond, das vor mehr als 100 Jahren zuerst erschienen ist, besonders empfohlen. Das in seinem Geburtsland Frankreich noch immer vielgebrauchte Buch ist 1855 von einem ausgezeichneten württembergischen Schulmann, meinem verewigten Freunde Carl Holzer († 1869) überarbeitet und für deutsche Schulen zurechtgemacht worden. Die Verirrung, die zweite Auflage mit Bildern auszustatten, ist in der neuen Bearbeitung von Hermann Planck und C. Minner (1895) glücklich wieder beseitigt, und da wir auch einen illustrierten Cornelius Nepos haben, will ich die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, vor jenen illustrierten Ausgaben für Schüler ausdrücklich zu warnen. Nicht bloß, daß wie mich der Augenschein eines Tages überzeugte, nicht wenige der Schüler der Versuchung nicht widerstanden, die Illustration noch weiter fortzusetzen, das Brustbild Scipios durch einen mit Tinte gezogenen Schnurrbart und das Hannibals mit einer Pickelhaube zu verschönen: es ist auch ein schwerer Irrtum zu glauben, daß der Quartaner in der Kunst des Sehens schon so weit fortgeschritten sei, um sich beim Anschauen eines solchen, überdies meist sehr mittelmäßigen und unechten Porträts besonders löbliche Gedanken wachsen zu lassen. Ernsthafte Dinge kann man nicht spielend lösen: das erste, für lange Zeit, ist, daß der Schüler gewöhnt, genötigt werde, in ernster Denkarbeit sich Menschen, Dinge, Zustände innerlich zu gestalten, so daß er sie mit dem inneren Auge sieht: erst wenn er darin einigermaßen geübt ist, wird es an der Zeit sein, ihm in einer guten Stunde einen griechischen Tempel, einen Zeuskopf, eine Cäsarsbüste vors äußere Auge zu führen.

Präparation. Bei der Lektüre in Quarta tritt nun zum ersten Mal ein didaktisch und pädagogisch also ethisch sehr wichtiger Begriff auf den Plan — der der P r ä p a r a t i o n. Sie bildet künftighin die regelmäßigste der häuslichen Arbeiten des Schülers — die selbstverständlichste möchte man sagen. Auf dieser noch immer elemen-

taren Stufe kann man von ihm nicht mehr verlangen, als daß er das in der bevorstehenden Stunde in der Klasse durchzunehmende Kapitel Sätzchen um Sätzchen zu Hause aufmerksam durchlese, die Wörter, die er nicht weiß, in seinem Lexikönchen oder Wörterverzeichnis nachschlage und sie reinlich und pünktlich in ein sauberzuhaltendes Heftchen eintrage. Dies kann er — mehr kann er noch nicht. Man muß ihm zeigen, wie er das machen soll, einmal, zweimal, und bei vorkommender Gelegenheit noch ein und das andere Mal: bei dem Satz unseres Lehrplans „die Vorbereitung der Lektüre findet im ersten Halbjahr in der Klasse statt" läßt mich mein didaktisches Denken im Stich und nur eine Anleitung zum Präparieren im eben angegebenen Sinn, die sich dann auf höheren Stufen nach deren immanenten Gesetzen oder Bedürfnissen modifiziert, kann ich mit Zweck und Ziel gymnasialen Unterrichts vereinbar finden. Von einer gemeinschaftlichen Präparation oder Vorpräparation, gar einer „wohlvorbereiteten Präparation", wie man da und dort lesen kann, einer präparierten Präparation also, will ich weder auf dieser noch auf einer späteren Stufe etwas wissen. Einmal muß man doch ins Wasser und zur Sache kommen, um die man mit all dieser Vorbereitung der Vorbereitung herumgeht.

Lektüre, Behandlung.

Der Gang der Stunde ist sehr einfach. Man läßt den A u. s. w., im Anfang des Kursus ein Sätzchen bis zum Punktum, — bald, damit die Knaben merken, daß sie vorwärts gekommen sind, zwei, drei, je nachdem, eine Portion also, lesen — langsam, laut, deutlich, ohne Stottern, ohne Verschlucken, ohne zweimaliges gedankenloses An- und Absetzen u. s. w. lesen — die Konstruktion finden — hilft ihm und seinen Nachfolgern beim Übersetzen so viel als nötig, so wenig als möglich, beteiligt an diesem Werk der Übersetzung nach und nach und mehr und mehr auch die übrige Klasse, wenn der eine mit einem Wort, einer Wendung, einer Konstruktion nicht zurecht kommt: also Milt. 1: pontem fecit in Histro flumine, er machte eine Brücke im Histerfluß — Meyer, Müller, Wagner, Schmid wie sagen wir denn da im Deutschen? Man lasse sich nicht nach beliebter Manier durch das folgende traducerent verleiten, sich nach dem Befinden der ganzen werten Familie duco, perduco, educo, adduco u. s. w. zu erkundigen,

sondern spanne ohne irgendwelche Ablenkung alle Kräfte des Schülers auf die eine nächste Aufgabe, das Sätzchen Ejus pontis bis imperia herauszubringen, und zwar so, daß man am letzten Ende dem übersetzenden Quartaner sagen könnte und meinetwegen sagen kann: so, jetzt kannst du den Satz so gut wie ich oder wie irgend jemand auf der Welt. Ist dies der Fall, dann, nur dann hat der Schüler und mit ihm alle, die ihm gefolgt sind, einen wirklichen Fortschritt gemacht. So weiter: und ist in den ersten Wochen ein halbes, später ein ganzes Kapitel so durchgearbeitet, dann kommt der Schluß- oder abschließende Akt der Stunde: der Lehrer übersetzt es langsam, reinlich, fehllos noch einmal. Dann können es die Schüler zu Hause repetieren und die meisten, viele zum mindesten werden dies, eben weil sie es können, sogar gerne thun. Die Übersetzung des Lehrers aber, wohlgemerkt, soll nicht, ja darf noch gar nicht die berühmte „elegante" der vornehmen und überall ästhetisierenden Didaktik sein. Sie muß nur ganz richtig deutsch sein, was man denn doch auch rühmen kann, wenn man quo factum est ut mit „dadurch geschah daß —" übersetzt: im andern Fall kommt der Schüler, namentlich der leichtauffassende und rasch-kombinierende begabtere Schüler leicht auf den Gedanken, ein x, wenn es nur elegant sei, könne auch wohl für ein u stehen. Also gestaltet sich jenes halbe Kapitel im Miltiades ungefähr so: Eisdem temporibus Persarum rex Darius ex Asia in Europam exercitu trajecto Scythis bellum inferre decrevit, zu denselben Zeiten beschloß der König der Perser, Darius, nachdem er sein Heer aus Asien nach Europa übergesetzt hatte, den Scythen den Krieg ins Land zu tragen. Pontem fecit in Histro flumine quo copias traduceret, er ließ eine Brücke im Histerflusse bauen, damit er auf derselben die (seine) Streitkräfte hinüberführe. Ejus pontis dum ipse abesset custodes reliquit principes, quos secum ex Jonia et Aeolide duxerat, quibus singulis singularum urbium perpetua dederat imperia: der letzte Satzteil ist sehr schwierig für diese Stufe, weil wir den Relativsatz im Deutschen hier nicht mit einem gleichen wiedergeben können, und weil der Ausdruck perpetua imperia dem Schüler nicht gleich einleuchtet, der Erklärung bedarf und auch für den Erwachsenen schwer zu

übersetzen ist. „Als Hüter dieser Brücke für die Zeit da er selbst abwesend sein würde, ließ er die Fürsten zurück, die er mit sich aus der ionischen und äolischen Landschaft hergeführt hatte: denen hatte er, in jeder Stadt einem, lebenslängliche höchste Gewalt verliehen."

Grammatisches: Skriptum.

Mit den Worten des Lehrplans „fleißige Übungen im Konstruieren, unvorbereiteten Übertragen, Rückübersetzen" wird bei der jetzt dem Lateinischen in dieser Klasse noch gegönnten Zeit nicht viel gesagt sein. Soll man wirklich von den 3 und im 2. Halbjahr 4 Neposstunden auch das noch bestreiten — jetzt wo ja die Lektüre die Hauptsache sein soll? — noch Konstruktionsübungen extra anstellen, abgesehen von denjenigen Konstruktionen, durch welche man den vorgelegten Text bewältigte? Unvorbereitet übersetzen? Wann, wo, wie? Unmittelbar vorher heißt es ja doch: „die Vorbereitung der Lektüre findet im ersten Halbjahr in der Klasse statt". Dazu noch das Rückübersetzen und „gelegentlich werden weitere stilistische Eigenheiten, wichtigere Phrasen und synonymische Unterscheidungen bei der Lektüre gelernt": da muß man doch fragen, wo denn schließlich die Lektüre selber und das was man nicht gelegentlich, sondern naturgemäß an ihr lernen soll, bleibt? Man muß heutzutage bei allen didaktischen Erörterungen in der Litteratur und auf Direktoren-Konferenzen, wie ich Ihnen nicht verschweigen will, vor dem Wörtchen „gelegentlich" und den verwässernden Komparativen sich hüten. Man lernt jetzt die Dinge „gelegentlich" und nur die „wichtigeren", weil man nicht mehr die Zeit hat, einfach die wichtigen zu lernen. Was wichtig, wichtiger, am wichtigsten ist, darüber kann man ja streiten; man hat früher die Grenze zu weit gezogen, man zieht sie jetzt zu enge. Mir scheint, daß hier schon und später noch mehr von der im Augenblick vorwaltenden Richtung die Wechselwirkung zwischen Lektüre- und Grammatikstunden, das Hin und Her der beiden Sprachen, Deutsch und Lateinisch, verkannt wird. Diese früher wirksame Wechselwirkung bestand nicht darin, daß man bei dum oder cum im Nepos jedesmal die Regel abfragte, das war damals thöricht, wie es heute thöricht sein würde und verdarb die Lektüre, wie heute die Rückübersetzungen und der andere Krimskrams sie

verderben werden, sondern sie bestand darin, daß man in den reichlichen mündlichen Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische die Kraft übte, die man in der Lektüre dann bethätigen konnte, weil man sie hatte. Dem Worte nach ist das alles beibehalten — mündliche und schriftliche Übersetzungen aus einem Übungsbuche — aber es folgt dann der beinahe stereotype Satz vom Anschluß an die Lektüre „wöchentlich eine kurze Übersetzung ins Lateinische im Anschluß an die Lektüre als Klassenarbeit oder als häusliche Arbeit". Nur recht kurz! und nur recht wenig aufgegeben! — wir wollen, so lange die einzelne Anstalt noch etwas von der verheißenen Freiheit besitzt, jenes „oder" interpretieren „in der Regel" als häusliche Arbeit, alle 8 Tage als häusliche Arbeit, und wollen versuchen dieses wöchentliche Skriptum in dem früher dargelegten Sinne den Schülern recht wichtig zu machen: nicht weil es lateinisch ist, sondern weil es eine ernsthafte, schwierige und doch mit quartanischen Kräften lösbare Aufgabe ist. Der Lehrer machte wohl früher diese Texte selbst, vielleicht nicht gerade im engsten Anschluß an die Lektüre, doch aber mit Berücksichtigung ihres Gedankenkreises und Phrasenschatzes: das geht nicht mehr, denn wir dürfen keine Zeit mit Diktieren mehr verlieren, müssen unsere Zeit überhaupt sehr zu Rate halten. Und somit wollen wir schließlich auch die gleichfalls geforderten „in jedem halben Jahr 3 schriftliche Übersetzungen ins Deutsche" als Klassenarbeiten, als in der Schulzeit zu fertigende Arbeiten ansehen, und sie in den für das Deutsche angesetzten Stunden machen lassen. Gewiß: und hier liegt in der That noch ein wertvolles Moment der Rettung vor dem überallhin dringenden Dilettantismus: indem wir diese Übersetzungen in den deutschen Stunden machen lassen, machen wir schon dem Quartaner einleuchtend, daß er lateinisch lernt, um sich an dieser fremden Sprache seiner eigenen deutschen Muttersprache zu bemächtigen und daß dies letztere nicht ohne ernsthafte Arbeit geht.

Französisch.

Französisch 4 St. Darüber muß man, wenn man nicht den Susceptibilitäten der Neuphilologen verfallen will, heutzutage

mit Vorsicht sprechen. Hier ist zunächst ein großer und erfreulicher Fortschritt zu verzeichnen: man beginnt auf dem Gymnasium jetzt die erste moderne Sprache ein Jahr später als vordem, in 4 Stunden und setzt sie dann 3 Jahre lang mit 3 Wochenstunden fort: dabei kommt, wie man jetzt schon mit voller Sicherheit sagen kann, bei einigermaßen rationellem Unterricht mehr heraus, als nach der verwunderlichen Anordnung des älteren Lehrplans von 1882, wo man in Quinta mit 4 Stunden begann, in Quarta mit 5 fortfuhr und dann mit 2, 2, 2, 2, 2, 2 weiter machte. Diesmal nun hat irgend ein Gott die Herzen gelenkt, und uns ein, nicht so ganz selbstverständliches Gute gebracht. Nicht so ganz selbstverständlich: denn ich erinnere mich, wie der scharfsichtige Bonitz in einem tiefdurchdachten und vollendet klaren Vortrag über die am Gymnasium vorzunehmenden Verbesserungen (1873 in der Berliner Konferenz) das Französische erst mit Untertertia beginnen lassen wollte, und dann später, in die Schulregierung berufen, mit seiner feingespitzten Feder die Motive zu dem Irrweg von 1882 schrieb, und ein Mann wie Frick war zu Anfang der Konferenz von 1890 noch keineswegs mit sich im Reinen, ob nicht der ganze fremdsprachliche Unterricht am Gymnasium oder Zukunftsgymnasium mit dem Französischen anfangen solle. Ich bin kühn genug zu glauben, daß selbst noch Besseres als jetzt nach der neuen Anordnung herauskommen würde, wenn man in Sexta, Quinta, Quarta dem Lateinischen, das ein sehr tiefer Sprachkenner, Vinet, la raison du Français genannt hat, mehr Stunden gelassen und damit das Sprachgefühl tiefere Wurzeln hätte schlagen lassen.

Ziele des französischen Unterrichts.

Was aber, machen wir uns das vor allem klar, was soll denn beim Französischen herauskommen? — was ich auch in die Aufgabe kleiden könnte, die unsere Herrn mit voller Fakultas in einiger Zeit uns lösen sollen: die erste französische Stunde in Quarta und die letzte französische Stunde in Oberprima. Im übrigen verweise ich auf die Arbeiten von Münch, die ich immer von Zeit zu Zeit wiederlese: auch die zusammenfassende in Baumeisters Handbuch — es ist das letzte, was ich auf dieser Welt über diesen Gegenstand gelesen habe und zu lesen gedenke.

Herauskommen soll: schließlich: womöglich: thunlichst:

1) eine bei der Masse der Schüler erträglich korrekte, bei einer (nach Provinzen verschiedenen) grösseren Zahl aus dieser Masse eine gute, und bei einer mässigen Zahl dafür beanlagter Schüler eine schöne, der Feinheit und des Geistes, der in dieser schönen Sprache lebt, einigermaßen teilhaftige Aussprache — also Aussprache Nr. 2 nach der Einteilung in Münchs jüngstem Vortrag.

2) Die Fähigkeit, gewöhnliche gute französische Prosa leicht und völlig zu verstehen, so zwar, daß

die vom Gymnasium abgehenden Schüler, alle, vom Schluß Untersekunda an, weiterhin eine französische Zeitung und dem ähnliche den Tag und seine Interessen berührende Prosa flott lesen, und sofern sie ins erwerbende Leben übertreten, einen französischen Brief — wenn sie deren 50 kopiert haben, den 51ten — schreiben können;

desgleichen alle mit dem Zeugnis der Reife abgehenden weiterhin Schriften, die in ihr Fach einschlagen, historische, mathematische, naturwissenschaftliche u. s. w., wo sie solche zu ihrem Studium bedürfen, — z. B. die oft recht wertvollen Aufsätze in einer Zeitschrift wie die Revue des deux mondes, mit nur mäßiger und gelegentlicher Zuhilfenahme des Lexikons lesen oder benützen können,

3) daß sie schon während ihrer Schülerzeit die großen Vorzüge der französischen Sprache und Litteratur, namentlich ihrer Prosa, empfinden und auf sich wirken lassen, wozu

4) einige Fähigkeit, mündlich und schriftlich sich korrekt französisch — ohne so grobe Fehler wie Friedrich der Große sie im gleichen Alter beging (Koser, Jugend Friedrichs des Gr.) — auszudrücken gehört.

in Quarta.

Dazu also soll in Quarta der Grund gelegt werden. Was in den letzten Jahrzehnten im Streit zwischen Gymnasium und Realschule oder Realgymnasium über den relativen Bildungswert alter und moderner Sprachen gesagt oder geschwatzt worden ist, können wir füglich auf sich beruhen lassen. Das Lateinische kann das Französische, das Französische das Lateinische auf dem Gymnasium nicht ersetzen und entbehrlich machen. Zum spezifischen

Bildungswert des Lateinischen gehört es, daß es keine Sprache des lebendigen Marktes mehr ist, zum spezifischen Bildungswert des Französischen, daß es dieses ist: und darnach muß sich auch der Unterrichtsbetrieb beider Sprachen richten.

Behandlung; Übertreibungen.

Es hat dabei ganz naturgemäß an entgegengesetzten Fehlern der Lehrenden nicht gefehlt. Die Lehrer des Französischen hat man bis vor kurzem genommen, wo und wie man sie kriegen konnte, und manche haben sich dann, unerfahren wie sie waren, entweder einfach an den alten Plötzianismus gehalten, oder ihren Unterricht nach der ihnen geläufigeren Manier des altsprachlichen gestaltet; den entgegengesetzten Fehler — Latein wie eine Marktsprache in 6 Stunden ebenso gut wie seither in 10 beizubringen, der Perthes und andere vor ihm in den Sumpf gelockt hat, haben wir schon kennen gelernt. Die Forderung, die man jetzt erheben darf, ist, daß der Lehrer des Französischen von Quarta bis Prima der Sprache völlig mächtig sei, oder wenigstens sich ihrer immer mächtiger mache; aus dem Begriff einer modernen, lebenden, marktgängigen Sprache folgt, daß sie gleichsam zu allen Poren eindringe, und daß der Lehrer mithin sehr bald in den Stunden französisch spreche — nicht den ganzen Unterricht, wie Sanguiniker wollen, in französischer Sprache erteile, was kaum in Prima und auch da nur teilweise geschehen kann — also anfangs wenig, nach und nach immer mehr, auf Französisch sage, und wenn es zuerst nur ouvrez les livres oder fermez vos livres wäre. Auf die subtilen lautphysiologischen und dergleichen andere Mittel, eine gute oder gar vollkommene Aussprache und zwar schon in Quarta zu erzielen, die lautlichen Tafeln, die Bezeichnungen der Laute durch eine Lautschrift, die dem Schüler nur ein neues Hindernis in den Weg wirft, gebe ich nichts, namentlich seitdem ich einige der Adepten dieser Kunst kennen gelernt habe, und eine größere Thorheit ist nie ausgesprochen worden, als die, daß das „noch biegsamere Organ des Sextaners, Quintaners oder Quartaners“ die Laute richtiger oder leichter bilde, als das härtere oder sprödere der späteren Stufen. Von dieser größeren Härte habe ich niemals etwas gemerkt, sowenig als von jener größeren Biegsamkeit, wohl aber gesehen, was früher selbstverständlich war, daß in den höheren

Klassen die Sprachgeübtheit und damit auch die Fähigkeit, richtig und gut französisch zu sprechen, größer war, und daß die auch im übrigen guten, bildungseifrigen, reiferen Schüler gemeinhin auch die bessere französische Aussprache hatten. Ferner: daß die Aussprache des Schülers sich nach der des Lehrers richtet, und der erste Schritt zum Sprechen das Hören, zum gut Sprechen des Französischen u. s. w. das Hören von gut gesprochenem Französisch ist, und endlich, daß die guten Dinge, also auch die gute französische Aussprache allmählich wachsen, und man, der Lehrer, Direktor, Schulrat folglich Geduld haben muß.

Lektüre. Der erste Paroxysmus in diesen Dingen scheint vorüber, auch von der souveränen Verachtung der Grammatik und ihrer unvermeidlichen „Regeln", denen ein Meister des Fachs mit mehr Entrüstung als nötig „den Tod" anwünschte, scheint man etwas zurückzukommen. Daß man bald, sehr bald, zum Lesen französischer Stückchen von einigem Inhalt, der sich nicht bloß auf Essen und Trinken bezieht, schreitet, ist sehr in der Ordnung — man kann dies, darum soll man es auch, sehr viel rascher natürlich als beim Lateinischen. Man nennt dies jetzt in der vornehmen Unterrichtssprache: „die Lektüre zum Mittelpunkt machen" — zum Zielpunkt würde ich lieber sagen, denn der andere Ausdruck verleitet leicht dazu, daß man bei der Lektüre alles Mögliche erreichen will, und darüber die Lektüre selbst, Bewältigung, Eroberung, Verständnis eines Inhalts, verliert. Grammatisches aus ihr ableiten, wie jetzt ein vielgebrauchtes Schlagwort will — nein; Grammatisches am Gelesenen deutlich machen — ja: hauptsächlich, wie recht und billig, würde ich auf dieser ersten Stufe die Lektüre auszunutzen suchen für die Erwerbung eines langsam und nach und nach sich vermehrenden Wortschatzes, der, wenn man es richtig angreift, sogleich Zinsen trägt. Auch le potage, die Suppe und le cuiller, der Löffel würde ich lernen lassen, wenn sie mir von selber bei der Lektüre in den Weg liefen, es aber auch für kein Unglück ansehen, wenn diese interessanten Gegenstände und ihre französischen Bezeichnungen erst etwas später in den Vorstellungskreis des Schülers, sofern er den französischen Unterricht eines Gymnasiums besucht, treten würden.

Noch Eins wird der Lehrer zu beachten haben, daß ihm bei diesem Fach auch bei den besseren Schülern kein sehr freudiger Wille entgegenkommt und das hat auf Quarta und auch noch in Tertia verschiedene Gründe: vor allem den, daß diese Knaben sich hier mit einem ihnen äußerlich Erscheinenden, der Aussprache, Zwang anthun müssen. Sie sind in diesem Alter geneigt, die Mutter Natur walten zu lassen, wollen sich nicht genieren, und sehen nun, wie selbst der Lehrer, wenn er französisch spricht, etwas ihnen affektiert Erscheinendes, Gemachtes annimmt: gewiß — auch unser hochverehrter — — — verwandelt sich ziemlich stark, wird zum französischen Abbé oder Professeur, wenn er anfängt, französisch zu docieren. Das läßt sich nicht ganz ändern, wir spielen alle eine Rolle, wenn wir in einer fremden Sprache reden und nur sehr wenige spielen diese Rolle natürlich. Auf diesen Mangel an natürlicher Sympathie für das Fach braucht der Lehrer weiter keine Rücksicht zu nehmen; der Bien muß; daß er gern müsse, ist eine Kunst, die ich nicht lehren kann, die man aber lernen kann.

Schwierigkeiten.

Geschichte und Geographie.

Kein Hauptfach, aber parador wie es klingt, von um so größerer Wichtigkeit ist nun für diese Klasse der Unterricht in Geschichte und Geographie 4 (2 + 2) Stunden, der uns zunächst weit weg von Heimat und Gegenwart führt.

Es ist wohlgethan, daß der in Gemäßheit unseres amtlichen Lehrplans, der beiläufig bemerkt etwas weniger als ein Befehl und etwas mehr als ein bloßer guter Rat bedeutet, hier zu behandelnde Abschnitt „Geographie von Europa" ist, also mit dem geschichtlichen Pensum „aus der griechischen und der römischen Geschichte", wenigstens sich berührt: man vergesse nicht, daß Europa ein wesentlich geschichtlicher, ein geschichtlich-geographischer, nicht ein naturwissenschaftlich-geographischer Begriff ist. Dieser geographische Unterricht, den man uns gar nicht mit großen Worten anzupreisen braucht, um ihn uns wichtig zu machen, verfolgt auf dieser Stufe noch ruhig seinen ersten Zweck, den Knaben auf unserem Planeten, wie er von Natur gestaltet ist, und was die Menschen aus ihm gemacht haben, heimisch zu machen und er ist hier auf dieser Stufe noch

Geographie.

überwiegend physische Geographie nach alter Terminologie, nicht politische, wofür wir die Knaben erst noch ein wenig reifer werden lassen wollen: wir verstehen nämlich unter „politischer Geographie" nicht ganz dasselbe wie sich zeigen wird, wie die landläufige Vorstellung und die ihr entsprechenden Lehrbücher.

Lebendig soll ja nun jeder Unterricht sein — der geographische ist es meinen Erfahrungen zufolge sehr häufig nicht, oder nur sehr wenig. Vielleicht ist dies mittlerweile und jetzt, wo unsere Herrn Kollegen selbst so viel reisen, so vieler Menschen Städte und Sinn erkennen, schon erheblich besser geworden. In dieser Klasse Quarta kann man und soll also den Schülern in diesem Fache etwas zumuten, sie etwas zu Hause lernen, das Lehrbuch fleißig brauchen lassen: geschieht es auf dieser Klasse nicht, so wird nie viel aus ihrem geographischen Wissen werden. Es zeigt sich aber hier, wie unfruchtbar es ist, in Quinta Geographie von Deutschland zum Hauptgegenstand zu machen und wie viel richtiger es — Nb. für Schüler des Gymnasiums und ihm ähnlicher Anstalten — sein wird, den Weg zur Erkenntnis des eigenen Lands über die Fremde zu nehmen: das Fruchtbarste am Geographiestudium des Gymnasiums, die Vergleichung der Fremde mit dem eigenen, ist hier noch nicht und ist späterhin auf Tertia, Untersekunda erst dann möglich, wenn man die Knaben erst mit der übrigen europäischen Welt etwas bekannt gemacht hat, die sie in Wahrheit mehr interessiert oder um einen hier in Wahrheit bessern deutschen Ausdruck zu machen, ihre Neugier und den darin versteckten Wissenstrieb in höherem Grad erregt, als, vorläufig noch, ihr eigenes Land. Eine Frage kann sein, in welcher Ordnung die einzelnen Länder durchgenommen werden sollen? Doch ist dies, sofern nur irgend ein vernünftiges Prinzip diese Ordnung bestimmt, nicht so sehr wichtig: man könnte einfach sagen „in der Ordnung des Lehrbuchs"; man kann einen politischen Begriff „Großmächte" als Einteilungsprinzip zuziehen, zuerst diese, dann die mittlern und kleinern Länder oder Staaten durchnehmen; oder die der germanischen, romanischen, slavischen und gemischten Gruppe unterscheiden oder auch ganz einfach im Osten anfangen und rund um Deutschland herumgehen: Rußland, Türkei und Balkanstaaten, Österreich, Griechen-

land, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Skandinavien. Es ist meist noch immer so, daß derselbe Lehrer, der geschichtlichen Unterricht erteilt, auch den geographischen verwaltet. Nötig ist dies durchaus nicht, interessiert sich z. B. der Naturgeschichtslehrer oder der Lehrer des Französischen oder irgend ein anderer besonders für Geographie, so sei er willkommen: denn nirgends als eben bei diesem Unterricht scheint es mir wünschenswerter, daß der Lehrer nicht nur seine Pflicht, sondern mit Liebhaberei seine Pflicht thue. Man gewinnt übrigens diese Liebhaberei für den Gegenstand und damit für den Unterricht, je völliger man jenen beherrscht, was hier noch weit mehr gilt, als bei jedem anderen: und dazu gehört ziemlich viel Zeit. Leider behält der Lehrer für diesen Zweck den Unterricht in der Regel nicht lange genug.

Geschichte.

Außerordentlich wichtig ist der Geschichtsunterricht, der erste eigentlich so zu nennende Geschichtsunterricht, den die Schüler erhalten — sehr wichtig, aber keineswegs einer Vermehrung der ihm herkömmlich zugeteilten Unterrichtszeit, zwei Wochenstunden, bedürftig. Hier bin ich in der unangenehmen Lage, von mir selbst sprechen zu müssen, weil das in Deutschland derzeit verbreitetste Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte, Pensum der Quarta, von mir verfaßt und ihm Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht beigegeben worden sind, von denen die grundlegenden, wie ich aus vielen Anführungen schließe, ziemlich allgemein angenommen worden sind. Das Besondere und Eigentümliche, das ich mit demselben wollte, als ich es vor 30 Jahren schrieb, ist in den zahlreichen Beurteilungen die es gefunden, nicht ausgesprochen worden, und doch scheint es mir gerade für den ersten Unterricht von besonderer Wichtigkeit. Ich möchte es so bezeichnen: die meisten der früher und auch jetzt noch vielfach gangbaren Lehrbücher für diese Stufe strebten darnach, und beschränkten sich darauf den Schülern möglichst deutlich zu sagen: das und das ist geschehen, bei Thermopylä im Jahre 480 v. Chr. sind 300 Spartiaten gegen eine große persische Übermacht gefallen, das meinige soll den Lehrer unterstützen, nicht bloß das Daß, sondern auch das Wie der Ereignisse den Schülern, wenn nicht zum vollen, so doch zu annäherndem Verständnis zu bringen, und ihnen dadurch einen wirk-

lichen Anfang geschichtlichen Interesses zu erwecken, was manche durch eine falsche rhetorisierende oder halbnovellistische Darstellungsweise vergeblich zu erreichen suchen. Das ist gegenüber der, durch das gänzlich verfehlte Pütz'sche Lehrbuch für mittlere Klassen vertretenen, „alten Methode“ allerdings ein vergleichsweise neues gewesen. Ich will nun, indem ich sonst auf jene Bemerkungen verweise, meine Anschauungen und das, worauf ich jüngere Fachgenossen aufmerksam machen möchte, in eine Reihe kurzer Sätze zu bringen versuchen: ich würde sonst, da ich dem Gegenstand zu den verschiedensten Zeiten viel Nachdenken gewidmet habe, nicht zu Ende kommen.

Gesichtspunkte der Behandlung.

1. Auf den beiden untern Klassen ist kein Geschichtsunterricht erteilt worden, obgleich sowohl der Unterricht in biblischer Geschichte geschichtliches Gepräge getragen, als auch in fast allen Unterrichtsgegenständen und namentlich im Lateinischen geschichtlicher Rohstoff sich angesammelt hat, und einige Vorbedingungen geschichtlichen Verstehens beschafft worden sind.

2. Auf die „Geschichtserzählungen“ in VI und V ist, unter diesem Gesichtspunkt, nicht viel zu geben. Geschichtsunterricht ist das nicht, vielmehr wird man sich hüten müssen, daß durch solche zurechtgemachte Geschichten der historische, d. h. der Wahrheitssinn nicht geschädigt werde — um so gefährlicher, da dies unmerklich geschieht.

3. Was die „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer“ in V, eine Stunde wöchentlich in unserem Lehrplan, mit dem Geschichtsunterricht zu thun haben, ist nicht so recht ersichtlich. Die wirklichen Sagen, Prometheus, Herakles, Phaethon, Achill und Odysseus u. s. w., sind nicht sagenhafte Vorgeschichten, sondern einfach Poesie und gehören mithin in den deutschen Unterricht.

4. Die „sagenhafte Vorgeschichte“, also der von Sagen oder unkritisch zurechtgemachten Erzählungen durchzogene und überwucherte Teil der griechischen und römischen Volksgeschichte — messenische Kriege z. B. oder Kampf der Horatier und Curiatier ist ein zwar recht kurz zu behandelnder aber notwendiger Bestandteil des beginnenden Geschichtsunterrichts auf Quarta.

5. Ihr geschichtlicher Gehalt besteht darin, daß diese, Romulus und Remus, Numa Pompilius u. s. w. das römische Volk selbst als seine Frühgeschichte geglaubt hat: geschichtlicher Unterricht aber im strengeren Sinn ist erst da vorhanden, wo zwischen Geschehenem und Geglaubtem, Geschichte und Sage ein Unterschied einzuleuchten beginnt.

6. Von wirklicher Kritik ist hier noch lange nicht die Rede: als Thatsache aber muß allerdings auch den Quartanern schon gesagt werden, daß die römische Königsgeschichte sehr unsicher überliefert ist — es ist also unsinnig, die Jahreszahlen der römischen Könige auswendig lernen zu lassen und dagegen schon auf dieser Stufe richtig und wichtig, die günstige Lage der Stadt Rom als das eigentlich geschichtlich bedeutsame, so wie auch Livius V, 54 non sine causa dii hominesque hunc urbi condendae locum elegerunt u. s. w. thut, hervorzuheben.

7. Denn immer muß man sich sagen, auch der Anfänger muß es sich sagen, daß Geschichte von Geschehenem den Namen hat. Alles was man sich vom Geschichtsunterricht außer seinem unmittelbaren Zweck verspricht und wozu er gewiß sein Teil, ja sein gutes Teil beitragen kann und beizutragen berufen ist — patriotische, religiöse u. s. w. Gesinnung zu fördern, ist alles nichts, ist bloße Phrase, ja schlimmer, wird zum schlimmen Keim der Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit, wenn dies oberste Gesetz, daß Geschichte erzählt, nicht gemacht werden darf, vernachlässigt wird. Ein Teil der schrecklichen, gar nicht zu durchbrechenden Schicht von Unwahrhaftigkeit, welche in Sachen der Kirche und des Christentums die Köpfe verfinstert und die Herzen verhärtet, ist auf solchem falschen Geschichtsunterricht gelagert und wie zu geschehen pflegt wird Wirkung wieder zur Ursache.

8. Derlei Unwahrhaftigkeit erscheint jetzt unter allerlei Masken, schon in Quarta z. B. der patriotischen: man will sich der „Geschichte“ bedienen um allerlei an ihr zu lehren z. B. die Vorzüge der Monarchie u. s. w.

9. Begeistern soll der Geschichtsunterricht doch wohl und der Lehrer, der ihn giebt? Allerdings, und er wird es, wenn nämlich die Flamme der Begeisterung rein in ihm selber brennt, noch nicht von der Kümmernis und Bitternis dieses Lebens, vom Philister-

tum, vom Strebertum und wie diese Dämonen alle heißen erstickt oder verunreinigt ist. Nicht die Begeisterung für ein bestimmtes Volk zunächst, noch für eine bestimmte Staatsform, Partei u. s. w., sondern für alles Schöne, Große, Tapfere, Mannhafte — wie bei Thermopylä die 300 dorischen Ritter in froher Stimmung mit dem Scherz, daß sie wohl alle im Hades zu Nacht speisen werden, dem sicheren Soldatentod entgegengehen, wie Sokrates aus dem so gut wie offenstehenden Kerker nicht fliehen will, um nicht eine Umgehung des Landesgesetzes durch sein Beispiel zu rechtfertigen u. s. w.

10. Aufgabe: wie und wie weit soll der Lehrer bei Erzählung der Ereignisse von 500 bis 449 auch den Persern gerecht werden?

11. Es ist gleichwohl wahr und wichtig, daß der Beschäftigung mit der Geschichte, und also auch dem Geschichtsunterricht, namentlich dem ersten auf Quarta, am meisten begeisternde Kraft innewohnt: vergleichen Sie damit etwa den geographischen Unterricht, von dem das niemand sagen wird. Man mache sich aber die Quelle klar. Die Begeisterung entströmt der Thatsache, haftet an der Thatsache, daß Thaten hohen Mutes, reiner Vaterlands- und Wahrheitsliebe, selbstloser Gottes- und Menschenliebe von Menschen, wie wir und also auch die Quartaner sind, wirklich geschehen sind, nicht bloß in Dichtung und Legende vorgeführt werden: das Begeisternde ist, daß man sich selbst momentan als Luther in Worms, Huß vor dem Konzil, Leonidas bei Thermopylä denkt — so hättest dus auch machen müssen — machen können, der Knabe denkt wahrscheinlich: so hättest dus auch gemacht.

12. Das ist ein Teil und ein schöner, ja der schönste Teil des Geschichtsstudiums und Geschichtsunterrichts, aber freilich nicht ihr Ganzes. Sie berichten von Menschen- und Völkerleben, wie es wirklich gewesen, gut, schlecht u. s. w. Ich lese ein Wort Luthers angeführt, Baumann, Einführung in die Pädagogik S. 18, „darum müssen Sprachen und auch Kunst und Historien gelehrt werden. Aus ihnen lernt man der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Mißlingen, wie in einem Spiegel, Sprachen und Historien geben in abgekürzter Weise Welterfahrung, denn zur eigenen Erfahrung gehört viel Zeit,

darum kann man auf die allein die Erziehung nicht gründen.“ Ein einsichtiges Wort: also sie geben Welt- und Menschkenntnis, soweit sie ohne eigene Erfahrung schon möglich ist: sie, Sprachen und Historien, Historien und Sprachen, wohlgemerkt.

13. Anlangend die Methode, glaube ich, daß das erwähnte kleine Buch sie dem Anfänger leicht macht, und daß es namentlich den ruhigen Gang ermöglicht, der jedem Unterricht gut thut. Ich hörte einen Schulmann von Rang und hohem innerem Wert einen solchen Anfänger tadeln, der nach meinem Rat das Abschnittchen zuerst von einem oder zwei Schülern vorlesen ließ, dann dessen Inhalt ausführlicher erzählte. Das thue heutzutage kein Mensch mehr, man baue die Ereignisse vor dem Schüler auf, wobei dann auch noch vom freien Vortrag die Rede war, wovon später: ich mußte entgegnen, daß ein Anfänger etwas anderes sei als ein Vollendeter, deren es übrigens, wie ich aus der auf diesen Gegenstand bezüglichen Litteratur schließen dürfe, in Deutschland sehr wenige geben möchte und daß das vorherige Lesenlassen des Abschnitts den Lehrer selbst einigermaßen auf dem sehr positiven Boden festhalte, den man Geschichte nenne.

14. Schulräte, Direktoren und Kandidaten stellen sich den „freien Vortrag“ auf dieser Stufe sehr leicht vor: er ist aber recht schwer. Die Natürlichkeit, das Konkrete der Vorstellung liegt uns mit allen Bildungs- und Überbildungswässern getauften modernen Menschen sehr fern und daß unsere moderne deutsche Prosa, zu der auch der Geschichtsunterricht auf Quarta gehört, durch den übermäßigen Gebrauch stelzbeiniger Substantive gelitten hat, ist von einem guten Beobachter und klaren Denker neuerdings hervorgehoben worden. Deshalb empfehle ich als erstes Hausmittel für den Geschichtsvortrag: sprechen Sie wo irgend möglich, in Verben und Adjektiven, nicht in Substantiven, es wäre denn konkreten, ächten, wirklichen — sagen Sie nicht „der Übergang über die Donau war von seiten des Darius eine große Thorheit,“ sondern: „daß Darius über die Donau ging, war sehr thöricht.“

Ein gutes Muster der Erzählung durch einen Mann für Knaben ist Roths griechische Geschichte, ein noch besseres Herodot: jenes kann man recht gut für die Vorbereitung benutzen und nehme

dann zunächst kein anderes dazu, denn daß ein gutes Buch besser ist, als zwei gute Bücher, muß ich in diesem Zusammenhang aussprechen oder wiederholen, weil mancher übergewissenhafte oder übereifrige Anfänger, der sich selbst nie genug thun kann, sich durch Verkennung dieser Wahrheit seine Aufgabe unnötig erschwert.

Endlich 15. Vorwärts! weiter kommen! nicht hängen bleiben! nicht $^1/_4$ Jahr an die römische Königsgeschichte verschwenden, nicht meinen, bei den Repetitionen alles wiederkäuen zu müssen, Repetition eines größeren Abschnitts nicht über eine, höchstens $1^1/_2$ Stunden, die Fragen bestimmt, kurz stellen, damit auch präzise Antworten folgen können — was beiläufig bemerkt, auch eine Übung in deutschen Sprechen ist, so gut wie das Nacherzählen.

Aufgaben: ein Leitmotiv aufzusuchen für eine Repetition des 2., 3. u. s. w. beliebigen der größeren Abschnitte, in welche das Lehrbuch die griechische und die römische Geschichte einteilt.

Rechnen. Naturkunde.

In Rechnen und Naturkunde so viel zu hospitieren, daß man einen klaren Begriff von den Lebensbedingungen dieses Unterrichts erhält, würde ich namentlich denjenigen Kandidaten raten, welche selbst diesen Unterricht zu erteilen weder Fakultas noch Fähigkeit haben. Das ist notwendig, wenn man nicht bloß Fachlehrer in Latein, Griechisch, Deutsch, Geschichte, sondern wirklicher Gymnasiallehrer sein will. Später, wo bei jedem Amt, das ordentlich versehen wird, jeder Tag seine eigne Plage und zuweilen auch wohl deren mehrere hat, kommt man nicht mehr leicht dazu und wenn gelegentlich der eine oder andere der in unserem Stande nicht seltenen Weltverbesserer es als Pflicht, heilige sogar predigt, daß die Lehrer recht fleißig gegenseitig bei einander hospitieren sollen, so ist das etwas, was Homer mit dem sehr treffenden Ausdruck ἀνεμωλια βαζειν bezeichnet hat und was wir ebenso treffend als leeres Geschwätz bezeichnen.

Über die sogenannten Nebenfächer Turnen, Zeichnen, Schreiben, Singen wollen wir hier nicht sprechen: sie ver-

wandeln sich, möchte ich sagen, allmählich für die Schüler aus Fächern in Tugenden und wie man diese „pflegt“, davon später.

Tertia.

Tertiastufe. Klassencharakter.

In Württemberg und einigen anderen Ländern hatte man für die Klassen, welche ungefähr der preußischen Tertia entsprechen, den halbamtlichen Namen „mittleres Gymnasium“, und es wäre vielleicht nicht übel, wenn man diese Klassenkreise untere, mittlere, obere etwas augenfälliger machte als meist geschieht: wenn auch nicht gerade, wie an einzelnen Orten geschieht, durch verschiedenfarbige Mützen, was mir wie alles Uniformtragen am Gymnasium verhaßt ist. Mit dem Eintritt in Tertia ist in der That ein wichtiger Schritt im Leben des Knaben geschehen. Er kann nicht mehr zurück, er muß das Gymnasium nun wenigstens bis zur Abschlußprüfung durchmachen, auch trägt diese Klasse, Unter- und Obertertia, einen sehr entschiedenen Charakter, der besondere Aufmerksamkeit verdient. Mit dem vielgebrauchten Ausdruck Flegeljahre ist wenig gesagt. Das Charakteristische und mithin für uns als Lehrer und Erzieher zunächst Beachtenswerte dieser Stufe der 12-, 13-, 14jährigen scheint mir darin zu liegen, daß die Knaben nicht mehr, wie im allgemeinen die von Sexta bis Quarta sich naiv, sondern schon kritisch zu Schule und Lehrer verhalten; das Raisonnieren beginnt, auch bei den guten Schülern; der Vorwitz des Geschlechtstriebs regt sich; auch in religiösen Dingen sind sie nicht mehr naiv. Es ist ein gefährliches Alter und eine schwierige Klasse, auch darum schwierig, weil in der Regel dort sich auch schon einige ältere Elemente, alte Knaben im bedenklichen Sinn, angesammelt haben. Auf der andern Seite zeigt sich in dieser Klasse viel gesunde Kraft und derbes Kraftgefühl; wo es dem Lehrer gelingt, ihnen was man sagt zu imponieren, wo er ihnen wie ich lieber sagen möchte, als eine sittliche Persönlichkeit in der Kraft des Guten gegenüber zu treten der Mann ist, da ist der Eindruck schon tiefer und mithin ergiebt sich leicht, welche besonderen Pflichten, was Lehrton und Auftreten betrifft, der Lehrer dieser Klasse hat. Mehr als den früheren gegenüber muß dieses

Auftreten den Charakter des Festen und Bestimmten tragen, größte Pünktlichkeit in den äußeren Dingen, Beginn der Stunden, Rückgabe der sorgfältig korrigierten Hausarbeiten, genaues Begrenzen und unerbittliches Fordern in den Aufgaben: auch ist hier, wovon wir noch weiter reden, besonders wichtig, daß der Lehrer sich auch sonst in äußeren Dingen keine Blöße gebe. Es gilt überhaupt, diesen Knaben gegenüber feste Autoritäten aufzupflanzen, es ist das recht eigentlich autoritätsbedürftige Alter und die erste dieser Autoritäten ist natürlich die Person des Lehrers selbst. Sie ist es aber nicht mehr so ausschließlich wie in den unteren Klassen, es kommen jetzt die Sachautoritäten, könnte man sagen, die objektiven Mächte stärker zur Geltung. Davon wären drei besonders hervorzuheben, weil ihre richtige Behandlung gerade auf dieser Stufe entscheidend werden kann: die religiöse, die vaterländische und eine, die ich die Autorität der nunmehr ernstlich beginnenden wissenschaftlichen Arbeit nennen möchte.

Lehrplan, früherer.

Der frühere preußische Gymnasiallehrplan für diese Klasse, auch noch wenn gleich nicht mehr ganz der von 1882, war nun in dieser Hinsicht vortrefflich, ein didaktisches Meisterstück, mit dem verglichen der jetzige, obgleich die Grundzüge noch vorhanden sind, stark abgeschwächt erscheint. Es war eine verständig-energische Konzentration wie von selbst gegeben: Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, Latein und Griechisch, griff sicher und leicht ineinander, Neues Testament, Kenntnis des Vaterländischen in der Litteratur des Lesebuchs, vaterländische Geschichte, Kenntnis von Land und Leuten Deutschlands, Cäsars bellum Gallicum und Xenophons Anabasis: alles liefert große, nicht leichte aber anziehende Aufgaben, ernste, den Willen stärkende Arbeit.

Religionslehre.

Ev. Religionsunterricht.

Vor allem der Religionsunterricht hat hier eine gewichtige Aufgabe, die nach Ansicht bedeutender Männer wie Wiese, auf besondere Weise erleichtert und modifiziert wird durch den Umstand, daß die Mehrzahl der Konfirmanden dieser Altersstufe der Tertia angehört. Eine Anzahl der Schüler wird freilich infolge dieses Umstands vom Religionsunterricht dispensiert,

woraus Übelstände, äußere und innere, erwachsen können; andere können daraus entspringen, daß bei den Nichtdispensierten der eine und der andere, der schulmäßige und der kirchliche Religionsunterricht nicht recht zusammenstimmen; von gymnasialer Seite wird behauptet, und ich bin geneigt dem zuzustimmen, der Konfirmandenunterricht dauere überhaupt mit seinen zwei Jahren zu lang, und von seiten der Pastoren wird gelegentlich in Versammlungen dem gymnasialen Religionsunterricht allerlei Übles nachgesagt, wogegen schwer aufzukommen ist, da der Beweis, daß bei dem Konfirmandenunterricht auch sehr vieles im Unstand ist, schwer geführt werden kann, weil auch auf protestantischem Boden niemand gern mit der Geistlichkeit anbindet. Zu Ihrer Orientierung will ich aber doch darüber sagen, was unzweifelhaft ist, daß der evangelische Konfirmandenunterricht kaum irgendwie beaufsichtigt wird, also ganz dem einzelnen Geistlichen überlassen bleibt, und daß die Disziplin bei der sehr gemischten Schülerschaft auch von tüchtigen Männern recht schwer zu handhaben ist, und vielfach sehr mangelhaft gehandhabt wird, wenn man auch gern zugestehen wird, daß unsere Geistlichen diese Seite ihres Berufs sehr ernst nehmen.

Der Religionsunterricht am Gymnasium hat seine besondere Aufgabe und sein besonderes Gesetz, er kann sich nicht nach dem Konfirmandenunterricht richten, noch in der Regel auch nur viel nach diesem umsehen. Das aber allerdings ist Pflicht des Religionslehrers und auch des Ordinarius, sofern er evangelisch ist, und selbst innerlich Fühlung mit der Gemeinde hat, diese Fühlung mit dem Gemeindeleben oder kirchlichen Leben bei seinen Schülern zu fördern, wozu es denn doch einfache Mittel giebt. Es stehe in seiner Instruktion oder stehe nicht in seiner Instruktion, es gefalle seinem Direktor oder Schulrat oder gefalle ihm nicht: Anteil zu nehmen an diesem Leben der christlichen Gemeinschaft, der er angehört, also sagen wir zunächst sich nicht geflissentlich, d. h. aus Bequemlichkeit — denn mit „grundsätzlich“ soll man uns hier nicht kommen — dem Sonntagsgottesdienst der Gemeinde fern zu halten, das gehört zu den *νομοι ἀγραφοι* des Erziehers, auch dessen, der nicht auf dem Boden der sogenannten „Bekenntnistreue“ steht.

Bibellesen. Neues Testament.

Was nun den Religionsunterricht selbst auf dieser Stufe angeht, so weiß ich über die „Wiederholungen“ in unserem Lehrplan — des Katechismus, der Sprüche, der gelernten Kirchenlieder — Ihnen nichts zu sagen, das wird sich, ohne daß man eine Theorie davon aufstellt, wohl von selber machen, und von den Belehrungen über das Kirchenjahr und die Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen meine ich, daß man sie auf evangelischem Boden einfach der Praxis überlassen soll und meinetwegen bei Gelegenheit im Unterricht eine halbe Stunde daran rücken kann. Das meine ich nicht mit den Autoritäten, welche wir für diese Klasse suchen. Und auch das Alte Testament ist dies nicht, im Gegenteil: wer Auge und Ohr offen und einige Erinnerung an die eigene Jugend sich aufbewahrt hat, der weiß, daß dasselbe sehr häufig die vorwitzig naseweise Kritik oder Halbkritik dieser halbreifen, also noch ganz unreifen Knaben herausfordert, auch wenn es jetzt gelingt, durch einen passend zusammengestellten Bibelauszug das eigentlich Anstößige zu meiden — Autorität in unserem Sinne kann hier nur das Neue Testament, die Person Jesu, das Leben der Apostel sein. Wir verlangen deshalb — ausdrücklich will ich hier sagen, ich wünsche nicht bloß, sondern ich verlange — für diese Stufe, ihre beiden Jahre, Unter- und Obertertia, allein das N. T.; ich halte es für eine nicht tief begründete, sondern von der Oberfläche genommene Formulierung, wenn unser Lehrplan aufstellt: 1) das Reich Gottes im A. T.; 2) das Reich Gottes im N. T., und ersteres der Unter-, letzteres der Obertertia zuweist. Ich weiß nicht, wie der Lehrplan bezüglich des evangelischen Religionsunterrichts entstanden ist, etwas rasch vermute ich, und hier ist, als höre man einen theologisierenden Verfasser, dem es darum zu thun ist, eine bequeme und kirchlich klingende Formel zu finden.

Behandlung: Beispiel, Untertertia.

Die Aufgabe ist, Leben und Wirksamkeit Jesu in ihrer Tiefe den Knaben erstmals nach den Quellen vorzuführen, demnächst ebenso das der urchristlichen Gemeinde — die Fülle neutestamentlicher Schrift vor ihnen erstmals auszubreiten: wählen wir als Aufgabe 2 neutestamentliche Texte, die, wie ich denke und auch erprobt zu haben meine, einem untertertianischen Gemüt und Ver-

ständnis nahegebracht werden können. Einen Kommentar oder sonstiges theologische Hilfsmittel habe ich dabei nicht benützt, table eine solche Benützung aber natürlich keineswegs, sondern habe nur in diesen und einigen anderen Fällen, den regelmäßigen Religionslehrer vertretend, von meinem Christenrecht und allgemeinem Priestertum Gebrauch gemacht, um meine Lehrerpflicht zu erfüllen.

Luc. 3, 1—18.

Zunächst die Predigt Johannes des Täufers und zwar in der Fassung bei Lucas 3, 1—18, mit Heranziehung der Parallelstellen bei Marcus und Matthäus. Zuerst lesen lassen, ähnlich wie im Deutschen gewissermaßen dramatisierend, V. 1—3 von A, 4—6 von B, 7—9 von C, 11—14 von D — man kann dann innehalten, und dieses erste Stück, die Predigt der μετάνοια erst erledigen, und dann erst V. 15—18 die Hinweisung auf den nach ihm dem Täufer kommenden Stärkeren lesen lassen. Der Mittelpunkt ist die starkausgeprägte, eindrucksvolle Persönlichkeit des Johannes — wie hat er sich zu seinem Beruf gebildet? In welchem Aufzug tritt er dem Volke entgegen? (Ev. Marc. 1, 6; Matth. 3, 4.) Und was zieht das Volk zu ihm? Das Asketische, Ernste, Opferfähige. Woran sehen wir den tiefen Eindruck, den der „Prediger in der Wüste" macht? Daran, daß auch die Vornehmen des Volks, die Pharisäer und Sadducäer gelaufen kommen. (Matth. 3, 7.)

Diese sind nun zweitens ins Auge zu fassen. Man teilt das Notwendige über diese Richtungen, Schulen, Parteien mit, ihre große Macht und gesellschaftliche Stellung — was hat sie denn veranlaßt, heraus in die Wüste zu kommen? Dies ist eine fruchtbare Frage, welche die Vorstellungs- und Denkkraft der Schüler in wichtiger Sache anregt. War es Neugierde? Nicht bloß, und nicht bei allen. Sie hören die Predigt des Johannes — was ist deren Inhalt? Hier das Wort Buße und das griechische Wort μετανοια erklären, und auf die erste der 95 Wittenberger Thesen von 1517 hinweisen „da unser Herr und Meister Jesus Christus spricht thut Buße, will er, daß das ganze Leben seiner Gläubigen auf Erden eine stete und unaufhörliche Buße sein soll". Erfahren wir, wie diese Führer des Volks, seine Gelehrten und Hochgebildeten diese Predigt aufgenommen haben? Nur mittelbar: Johannes redet sie sehr strenge an „Ihr Otterngezüchte" — und sagt ihnen dann sehr

gründlich die Wahrheit über ihren Seelenzustand, was man denn etwas ausführe. Würde dies strenge Wort „wer hat denn euch gewiesen — — u. s. w. auch auf Menschen unserer Zeit und unseres Volks — Christen, Deutsche, gebildete Deutsche des 19. Jahrhunderts anwendbar sein? Die letztere Frage würde vielleicht richtiger erst gestellt, wo man die Stelle in Sekunda oder etwa in einer Morgenandacht behandelt.

Nun ist aber drittens V. 10 ff. auch vom Volke die Rede, näher von Zöllnern und Kriegsknechten, gewöhnlichen, ungelehrten Leuten also. Was treibt denn diese zu Johannes? Sie thun eine Frage, welche die gelehrten Herren, die Sadducäer und die Pharisäer, nicht thun. Welche? Und welcher Unterschied ist in der Anrede und Antwort des Johannes? Sie ist milder, nicht strafend — warum? Was giebt er ihnen für einen Rat, für eine Weisung? Eine allgemeine, V. 11. Wer zwei Röcke hat, der gebe dem, der keinen hat, und wer Speise hat, der thue gleich also, und eine besondere an die Zöllner und an die Kriegsknechte. Das ist also ein Stück seiner Bußpredigt, seiner μετανοια-predigt, — womit hat also diese Buße und Sinneswandlung zu beginnen? Mit Bekämpfung der Selbstsucht, des Egoismus (V. 11), mit ehrlicher Erfüllung der nächsten Pflichten und Meidung der jeden in seinem besonderen Beruf anfechtenden Versuchungen, V. 12, 13, 14. Und wenn es nun hieße, — so würde ein Lehrer weiter fragen können, in dem das Christentum in Geist und Kraft der Zeit Luthers lebendig wäre, den wir aber heute nicht so leicht finden, — wenn es nun hieße — es kamen auch die Tertianer und fragten, was sollen denn wir thun? Was würde der Prediger antworten? Ein solcher Lehrer würde sich nicht daran stoßen, daß die Frage zunächst die Heiterkeit der Knaben erregen würde, sondern fortfahren, daß ihm die Sache sehr ernst sei: thut eure täglichen Pflichten pünktlich, würde der Prediger sagen, kommt nicht zu spät, seid verträglich, mißbraucht eure körperliche Kraft nicht Schwächeren gegenüber, gebt kein Ärgernis zu Haus und auf der Straße. Ein Lehrer, der seine Klasse ganz in der Hand hat, kann dergleichen Fragen auch in unserer Zeit, wo man den Schein des Ernstes wie jeden andern Schein ängstlich wahrt ohne nach dem wirklichen Ernst immer viel

zu fragen, noch stellen: es ist ein Individuelles, zum Nachahmen sind sie nicht. Bei solchen Gelegenheiten unmittelbarer Anwendung biblischer Worte predige man nicht, sondern sei möglichst kurz, und so wende man sich auch hier alsbald zu

4) V. 15—18. Welches ist der Eindruck der Predigt auf das Volk? — Johannes zerstört den Wahn, als sei er der Verheißene, und weist auf einen anderen Mann und eine andere Taufe hin „mit heiligem Geist und mit Feuer“. Dieses gewaltige Wort, das den Kern des nahenden Gottesreiches trifft, darf man Tertianern nicht erklären wollen — man kann auf religiösem Boden nur erklären, was bis zu einem gewissen Grade wenigstens erlebt worden ist, — man sagt ihnen also, daß Johannes Predigt doch nur eine Vorstufe, eine Vorbereitung für ein Höheres und Höchstes sei: den Grundgedanken dieser Predigt, sich durch Selbstverleugnung, treue Erfüllung täglicher Pflichten, Meiden andringender Fehler und Sünden auf das Gottesreich vorzubereiten, müßten auch sie sich merken und in diesem Sinn „Buße thun“: daß aber, wenn es Gott gefalle, auch sie einmal an sich verspüren würden, daß es für den Christen ein Höheres und Herrlicheres im Gottesreich, im „Reich der Himmel“ gebe, und wer der sei, von dem es hier heiße — „er wird euch mit dem heiligen Geiste und mit Feuer taufen“. Daß der Lehrer selbst, wo er des schönen und edlen Berufes waltet, solche Worte des Lebens dem Folgegeschlecht zu überliefern, etwas von diesem Feuer in sich fühle, ist recht sehr zu wünschen, in die Instruktion schreiben kann man es ihm nicht.

Für diese Aufgabe sind etwa 2 Stunden nötig, nicht mehr. Entsprechend können wir noch eine Aufgabe stellen, Behandlung von Luk. 9, 51—62.

9, 51—62.

Es sind zwei Erzählungen, scheinbar ohne inneren Zusammenhang 51—56; 57—62. Wir betrachten zuerst die Menschen, von denen die Rede ist, dann die Worte und das Verhalten des Herrn.

Somit 1) die Bevölkerung des samaritanischen Städtchens — warum verweigern sie dem Herrn, dem harmlos reisenden, ihnen nicht weiter bekannten, die Herbergung? Weil er auf dem Wege nach Jerusalem ist, man lasse Joh. 4, 9. 20 vergleichen. Wie nennt man dies? Über das Wesen des Fanatismus V. 52. 53. Dabei

verweile man etwas, man wird so leicht keine andere Gelegenheit finden, den Schülern diese verhängnis- und schmachvolle Seite der Menschennatur auf einfachstem Wege deutlich zu machen: und ich denke für Schüler, welche der Konfirmation entgegengehen, ist es dazu auch nicht zu früh.

2) Die beiden Jünger, welche nicht übel Lust haben, Feuer auf die Stadt herabzubeten. Ihre scheinbare Energie, ihre Beweggründe, ihr Zorn, in seinem Ursprung nicht unberechtigt: aber sie wollen Schuldige und Unschuldige miteinander verderben, ganz anders als wer im A. T.? 1. Mos. 18, 20 ff. nachlesen. Auch sie, Jakobus und Johannes, sind auf dem Wege, der zum Fanatismus führt. Der letztere Begriff ist der wichtigere, den Schülern einleuchtendere: die Samariter sind mehr bigot als fanatisch. Man kann hier inne halten, und diesen beiden, den dummfanatischen Samaritanern, und den nur nach Rache und Strafe dürstenden beiden Jüngern die himmlische Milde Jesu in seiner Frage und Mahnung an die Jünger V. 55. 56, gegenüberstellen — welches Geistes sie seien, und welches Geistes sie sein sollten — nun welches denn?

Giebt uns die erste Erzählung oder der erste Teil der Erzählung das schönste Vorbild christlicher Milde, so handelt es sich im zweiten, V. 57—62, um die Energie des Christen, um die Nachfolge Christi. Was heißt dies — was hieß dies damals — dem Herrn nachfolgen? Was heißt es jetzt?

Man untersucht die 3 verschiedenen Fälle, von denen die Erzählung berichtet

a) der erste V. 57, unaufgefordert, im Feuer einer ersten Begeisterung: „Ich will dir folgen, wo du hingehst“.

b) Den anderen V. 59 fordert Jesus selbst auf, ihm zu folgen — was müssen wir daraus schließen und wiefern wird die günstige Meinung, die Jesus von ihm hat, durch die Art seiner Entschuldigung „erlaube mir, daß ich zuvor hingehe und meinen Vater begrabe“ bestätigt?

c) der dritte, ein Mann der gesellschaftlichen Korrektheit, ein weitverbreiteter Typus also, will erst seine gesellschaftlichen Verbindlichkeiten erfüllen.

Wie stellt sich nun Jesus zu diesen Nachfolgenwollenden: aus den Antworten, die er ihnen giebt, lernen wir, worin die Energie, die Thatkraft, die Gotteskraft im Christen besteht. V. 58: man katechisiere den Begriff der Opferfähigkeit und der Selbstverleugnung heraus: und welche Opfer kann möglicherweise die Nachfolge Christi auferlegen? V. 59; V. 61 unter Umständen den Verzicht nicht bloß auf gesellschaftliche Anstandspflichten V. 61, sondern selbst auf sogenannte Pietätspflichten V. 59, die oft nicht viel mehr sind als gesellschaftliche Anstandspflichten: dann V. 58 der ganze schwere Ernst der Nachfolge. Es gehört aber noch etwas zur Energie des Christen außer der Opferfähigkeit und der Selbstverleugnung, die vielleicht doch nur augenblickliche vorübergehende Regungen sind: V. 62, der feste Entschluß, der nicht hinter sich sieht, die Beharrlichkeit.

Man kann noch eine Frage anknüpfen. Es ist bei keinen von den 3 angegeben, welche Wirkung das Wort Christi gehabt hat: wer ist von den 3 der, welcher dem Herrn am nächsten gekommen ist? Offenbar der zweite, V. 59. 60 „gehe du aber hin und verkündige das Reich Gottes". Dann fasse man die beiden Teile oder die beiden Erzählungen zusammen mit einem Worte, daß der Herr uns, nicht bloß den beiden Jüngern und den Dreien, hier gezeigt und gewiesen habe, worin die christliche Milde und worin die christliche Thatkraft bestehe und sich bewähren müsse.

Obertertia.

In dieser Weise ungefähr, aber nicht gleich ausführlich — auswählend — würde ich die evangelische Geschichte behandeln, in Obertertia die Geschichte der urchristlichen Gemeinde nach der Apostelgeschichte und noch etwas darüber hinaus. Hier würde ich mehr und reiner historisch verfahren. Wohlgethan ist auch, daß unser Lehrplan Reformationsgeschichtliches, ein Lebensbild Luthers in Obertertia vorsieht: es wäre das rechte Alter, wo ein Knabe erfahren könnte, der Halb- und Ganzlüge, dem höfischen Anbequemen gegenüber das ihn in der Welt erwartet, wie ein ganzer Mann aussieht. Freilich ist es sehr schwer, ein „Lebensbild" Luthers für einen Tertianer zu zeichnen. Denn die „Lebensbilder" müssen wahr sein, vergessen wir es nicht.

Deutsch.

Deutscher Unterricht. Bedeutung.

Deutsch 2 St. Die zweite der Autoritäten, die man in Tertia zu nachdrucksvoller Wirkung gelangen lassen kann und muß, ist das Nationale, Vaterländische und daran scheint es jetzt ja gar nicht zu fehlen: deutsch und national ist ja jetzt das dritte Wort bei unserem Erziehungswerke und seinen zahlreichen Fest- und Feiertagen, so daß es einem ehrlichen Mann fast zu viel wird. Wir, ich und meinesgleichen möchten deshalb nicht mißverstanden werden: wir verlangen vom Lehrer ganz und gar nicht, daß er sich zu irgend einer Zeit im deutschen Unterricht über die deutsche Herrlichkeit echauffiere, sie läßt ja auch in der That noch einiges zu wünschen übrig, sondern im Gegenteile wir verlangen, daß er dieses heilige Feuer des Vaterlandsgefühls, indem er es bei sich selbst in gutem Brennen hält, bei seinen Schülern, als welche deutschgeborne und deutscherzogene Knaben sind, als vorhanden einfach voraussetze. Es giebt auch ein einfaches Mittel, dieses Feuer anzufachen, ohne daß man die Backen zu sehr aufbläst — eben die deutschen Stunden, die auf jeder höheren Altersstufe ihre Mission in die deutsche Nationallitteratur einzuführen in neuer, immer höherer, immer tieferer Weise erfüllen können. Was Litteratur und was national ist, haben wir früher definiert und hier, auf Obertertia zum mindesten, kann man es den Schülern auch schon geradezu und mit berechtigtem Stolze — denn nicht wir haben sie gemacht — sagen, daß wir eine Dichtung haben, die nicht evangelisch oder katholisch, nicht lutherisch oder reformiert, nicht bayrisch oder sächsisch, sondern für alle Deutsche und dazu noch für alle Nichtdeutsche, die nach tiefer und vielseitiger Bildung streben, geschaffen worden und gewachsen ist. Eins müssen wir dabei als Amtsgeheimnis, als esoterische Weisheit für uns behalten, nicht bloß in Tertia, sondern auch weiterhin: die verwunderliche Thatsache nämlich, daß die berühmtesten Namen dieser Litteratur, ihre Schiller, Goethe, Herder, Lessing, Klopstock, Wieland alle auf protestantischem Boden, auf dem Boden, der im 16. Jahrhundert und seitdem für die Geistesfreiheit, für das Recht des Forschens erobert worden ist, erwachsen sind und daß $^4/_5$ der Muster- und Meisterstücke in unseren

deutschen Lesebüchern, mögen sie nun von einem gutevangelischen Mann, wie Wackernagel oder einem gutkatholischen, wie Deycks und Kiesel herausgegeben sein, von protestantischen Autoren herrühren. Freuen wir uns immerhin, daß an diesem Punkt zum mindesten die konfessionelle Beschränktheit Halt gemacht hat, aber freuen wir uns in der Stille, Knaben darauf aufmerksam zu machen, wäre frevelhaft.

Lektüre: Untertertia.

Vielleicht ist es aber gut, wenn wir neben die vornehme Wendung, die wir gebraucht — Zweck des deutschen Unterrichts ist die Einführung in die deutsche Nationallitteratur — für Tertia auch noch eine bescheidenere Fassung hersetzen: beim Unterricht im Deutschen verfolgt man den Zweck, die Schüler gute deutsche Bücher mit Verstand lesen zu lehren. Bedienen Sie sich nun nach Belieben der Sonntags- oder der Werktagsformel.

Zunächst also die Lektüre in Untertertia! Man kann sich hier die Darlegung unseres Lehrplans hinsichtlich des Lehrstoffs „nordische, germanische Sagen, allgemein Geschichtliches, Kulturgeschichtliches, Geographisches, Naturgeschichtliches, Episches, insbesondere Balladen“, durchaus gefallen lassen, dergleichen soll und wird in der Regel ja wohl auch das Lesebuch enthalten und eine gute Portion solcher nährenden und erquickenden Lektüre wird man in den $1^1/_2$ Stunden die von den im Lehrplan angesetzten 2 Stunden für das Lesen übrig bleiben mögen, immerhin bewältigen können.

Vor allem aber auch hier lese man nicht in der Ordnung des Lesebuches, mag sie an sich auch noch so berechtigt sein, das würde dem Unterricht von vornherein etwas Hölzernes geben, der Lehrer muß sich diese Ordnung selber machen oder vielmehr er lasse sie sich durch das Leben selbst, das Leben mit den Schülern meine ich, das ja doch in jedem Jahre etwas anders sich gestaltet, geben: er, der Lehrer; von Vereinbarungen in Fachkonferenzen und von ganz spezialisierten Lehrplänen halte ich in diesem Punkte nicht viel und würde mir niemals erlauben, einem sachkundigen und sachfreudigen Lehrer gegenüber den allwissenden oder Alles-besser-wissenden Direktor zu spielen. Hätte ich diesen Unterricht zu verwalten, so würde ich einige Beziehung zum geschichtlichen Unterricht, welcher für diese Klasse (Untertertia) das Mittelalter

zum Gegenstande hat, suchen, viel Poesie, namentlich viel Uhland lesen lassen und von allem Poetischen, das wir zusammen lesen würden — heutzutage keine überflüssige Mahnung — die Kritik ganz ferne halten, sie möge mich im Halse jucken so viel sie wolle. Ein Lehrer von viel Geist und gesundem Urteil, Hermann Bender, hat in einem äußerst lesenswerten Aufsatz das prächtige Löwenbild in Schillers Handschuh mit dem, was er sehr treffend „den Cirkusritt des Löwen in Freiligraths bekanntem Gedicht" nennt, in Gegensatz gebracht und wer von einem der Homerischen Löwenbilder herkommt, wird in der That von jener Cirkusscene sich nicht angemutet fühlen: aber ich möchte doch den Schülern, die sich an dem Klingklang der Verse und den grell angestrichenen Bildern Freiligraths erfreuen, ohne zu merken, daß nicht viel wirkliche Poesie dahinter steckt, diese Freude nicht verderben, indem ich ihnen vordocierte, daß man in der Nähe des Tafelberges oder ein paar Dutzend Kilometer nördlich davon nicht wohl über Madagaskar Frühlicht glänzen sehen kann, ebenso wenig, wie ich bei der Lesung des Gedichts „Die Auswanderer" sie darauf aufmerksam machen würde, daß „Des Älplers Horn" („im Spessart tönt des Älplers Horn") im Spessart ebenso ein bloßes Schellengeklingel, eine musikalische Phrase ist, wie das Frühlicht über Madagaskar. Und auch nach einer anderen Seite würde ich Toleranz empfehlen. Man braucht diese Knaben noch nicht an das Allerhöchste künstlich zu gewöhnen, auch das Hausbackene, Bravgemeinte, Schlichtgesagte hat noch sein Recht und es ist ein Zeichen von Gesundheit, wenn sie noch an Gellerts

Neran, ein kluger Narr färbt seinen Esel grün

eine naive Freude haben. Einiges, neben dem Bescheidenen vom Genre von Gellerts Fabeln, von Schiller, wenig Goethe; beide, und namentlich Goethe sind noch ferne Hochgipfel für den Untertertianer.

Behandlung. Die Auswahl bei Hopf- und Paulsiek ist, was die Poesie angeht, sehr gut, wenigstens sehr reich, ich habe aber Grund Sie schon hier vor der jetzt sehr ins Kraut geschossenen Scholiengelehrsamkeit zu warnen — jener schrecklichen Art der „Erklärung", die sichs nicht versagen kann, wenn Schillers Graf von Habsburg

gelesen wird, alle die sechs lieblichen Töchter; die ihm blühen, mit ihren Namen Guta, Katharina, Hedwig, Mathilde u. s. w. aufzuzählen. Die „Belehrungen über die poetischen Formen", die unser Lehrplan hierher verlegt, indem er sehr verständig ein „soweit zur Erläuterung des Gelesenen erforderlich" beifügt, würde ich recht sparsam zu geben raten. Für das bischen deutsche Metrik, das der Gymnasiast und der gebildete Deutsche später brauchen, scheint mirs in Untersekunda früh genug, wo wir wieder drei deutsche Stunden zur Verfügung haben und wo die Schüler überdies am Lateinischen und Griechischen einige Verskunst, einige metrische Begriffe gelernt haben: ohne daß sie einen Blick der Vergleichung auf die fremden Sprachen thun können, ist ihnen die deutsche Metrik gerade so tot und so langweilig, als die deutsche Grammatik.

Prosalektüre.

Das Ziel, das wir aufgesteckt, gute deutsche Bücher mit Verstand lesen zu lehren, kann man bei der Prosalektüre etwas unmittelbarer ins Auge fassen, sehen, was die Schüler von dem Gelesenen behalten, ob sie es richtig aufgefaßt haben, ob sie seine wichtigsten Thatsachen und Ideen in verständiger Sprache wiedergeben können. Mit aller Strenge, unerbittlich ist hier das Gutlesen — noch nicht das Schönlesen, mit dem es überhaupt eine eigene Bewandtnis hat, zu verlangen, wo nötig zu erzwingen: also sorgfältig, langsam, deutlich, ohne üble Angewohnheiten, die jetzt eigentlich verschwunden sein sollten und gegen die man mithin jetzt keine Toleranz mehr üben darf. Allerdings stellt man sich, wie ich Ihnen sagen muß und manchmal auch unseren hohen Inspicienten, deren Steckenpferd dies neuerdings geworden ist, zu sagen mich versucht fühle, diese Tugend des Fehllosleseus und beziehungsweise -sprechens zu leicht vor und es ist schon manchem Lehrer, der diese Sache mit aller Treue pflegte, ein ungerechter Tadel zu teil geworden, weil seine Tertianer nicht leisteten, was — — nun ich will es nur geradeheraus sagen, was der Herr Schulrat selbst auch nicht so ganz leistete. Denn undeutlich Sprechen und Endsilben verschlucken ist ein in Deutschland sehr verbreitetes Laster.

Die Prosa ist in diesem Teil unseres Lesebuches sehr stiefmütterlich behandelt: die Auswahl ist prinziplos, wie auf Geratewohl

gemacht, wenige oder gar keine Geschichten: viel besser ist der entsprechende Teil von Masius, in welchem der Tertianer auch vieles findet, was er zu Hause gern noch einmal und noch sechsmal liest, was für denjenigen, der ein Lesebuch zusammenstellt, ein wichtiger Gesichtspunkt sein sollte. Die prosaische Lektüre kann auf dieser Stufe, also zunächst Untertertia, überaus fruchtbar gemacht werden: und mit diesem Gedanken muß der Lehrer das Stück, das er lesen lassen will, sich zu Hause vorher durchlesen, — ich gebe Anfängern den Rat, es sich laut vorzulesen, wobei sich ihm dem Anfänger ein ebenso einfacher wie wichtiger Punkt von selbst ergeben wird, in welchen kleineren Abschnitten ers an die lesenden Schüler verteilen will: daß die zum Lesen Aufgerufenen einen größeren Passus, als in Quarta oder Quinta, 10—15 Zeilen etwa zu lesen haben, versteht sich. Zunächst, darin liegt die Anerkennung der höheren Klasse, d. h. Reifestufe, welche die Schüler erreicht haben, muß man ihnen jetzt die Person des Verfassers wichtig machen, z. B. J. P. Hebel, neben Adolf Stöber den rechten Prosaiker für diese Klasse und der in der That vortrefflich geschrieben hat (vgl. z. B. die Erzählung der Schneider von Pensa): daß er ein arger Rheinbundsphilister gewesen ist, braucht man den Schülern allerdings nicht und um so weniger zu sagen, als sie ja noch nicht wissen, was der Rheinbund war und was ein Philister ist. Man muß vom Leben der Schriftsteller soviel erzählen, als genügt, sie zu charakterisieren, soviel etwa als Homer von seinen Personen zweiten oder dritten Ranges zu erzählen pflegt, nicht bloß die trockenen Daten, geboren den und den, gestorben den und den, auch nicht bloß panegyrisch, was bekanntlich sehr leicht geschieht, im natürlichen, nicht im trockenen docierenden Ton also, mit Anteil, meinetwegen selbst so, daß der Schüler die etwaige Sympathie oder Antipathie des Lehrers dem Autor gegenüber dabei herausfühlt: dann lesen lassen, wobei die retardierenden Momente sich von selbst ergeben werden, aber keine Exkurse, kein Beiwerk, namentlich kein tendenziöses, moralisierendes: was bloßer Schwank ist, wie vieles von Hebel, auch nur als solchen gelten lassen. Ist das Stück lang, hält man bei einem passenden Einschnitt an; im allgemeinen muß man nicht länger als 25—30 Minuten, in keinem Falle die ganze Stunde

lang bloß lesen lassen; hat ein Stück gerade diese Zeitdauer — desto besser. Dann kommt die Nutzbarmachung, die Ausnützung: kein „Wiedererzählen", sondern Katechese — aus welcher Art Buch ist das Stück? Beschreibung, Erzählung, Brief, Rede? Von welchen Dingen oder Personen handelt es? Hat dir, Meyer, Schuster, irgend etwas, ein Gedanke, ein Ereignis, eine Persönlichkeit einen besonderen Eindruck gemacht? Was würdest du hervorheben, zuerst sagen, wenn man dich nach dem Inhalt des heute von uns Gelesenen fragte? Und bei den Antworten, hier in Tertia ganz besonders halte man darauf, daß sie in richtiger Fassung und mit lauter und deutlicher Stimme vorgetragen werden, verbessere sofort den verfehlten, platten, unedlen Ausdruck, denn dies ist recht eigentlich die Klasse, in welcher die Knaben sprechen, sich auszudrücken — sprechen, nicht Reden halten — lernen sollen: dadurch, dadurch allein schon wird die Stunde auch für den Lehrer interessant genug, auch abgesehen von allem, was sie sonst interessant, d. h. für Lehrer und Schüler fruchtbar machen kann. Für dies letztere in der Behandlung prosaischer Stücke giebt es so eigentlich kein Rezept außer dem berühmten Wolfischen: „vor allem habe Geist", wer aber dies nicht befolgen kann, was keine Sünde ist, der wird doch immerhin auch ohne einen anderen Geist als den spiritus familiaris des Lehramts, der den redlich Wollenden nie im Stich läßt, es dahin bringen, daß die Schüler alle, oder doch die normale Mehrzahl, das Stück mit Aufmerksamkeit lesen, einen je nach den Umständen großen, tiefen, in jedem Fall würdigen Eindruck empfangen und ihren Gesichts- und Gedankenkreis um ein Stück erweitern und bereichern. Und wenn der Lehrer z. B., nachdem S. 308 unseres Lesebuchs die Krönung Josefs II. aus Wahrheit und Dichtung gelesen ist, die Frage stellt, — was würdest du — und du — und du — dir aus diesem Stück besonders merken? so wird er selbst, der Lehrer, vielleicht auf diesem sehr natürlichen Wege tiefer in den Geist des Gelesenen, des Ereignisses, des Schildernden und Erzählenden hineinkommen, als er anfangs selber gedacht hatte.

Obertertia — Poetische Stücke.

Was die poetischen Stücke betrifft, so sind sie in gewisser Art leichter zu behandeln, freilich auch leichter zu verderben, als die

prosaischen. Die Auswahl in unserem Lesebuch giebt der erzählenden, der epischen Poesie den Löwenanteil, ganz mit Recht: Erzählungen, geschichtliche Situationen, natürlich auch Arion von Schlegel, die weichlich süßliche Tändelpoesie, hart neben dem männlich kraftvollen ver sacrum von Uhland: man muß dies billigen, es ist diesem Alter angemessen, das für lyrische Poesie feinerer Art, für poetische Gedanken, wie etwa in Rückerts „Mensch, es ist der Schöpfung Pracht nicht für dich allein gemacht“ u. s. w. noch nicht viel Sinn hat.

Im Vorbeigehen möchte ich hier doch auf die heillose Unsitte einiger Lesebücher aufmerksam machen, willkürlich am Text der Gedichte aus irgend welchen einem schlichten Menschenverstand in der Regel nicht einleuchtenden Gründen zu ändern: so erlaubte sich der Sammler unseres Lesebuchs bei dem Rückertschen Gedicht „Es war ein Mann im Syrerland“ statt des bedachtsam vom Dichter gewählten Titels Parabel kraft souveränen Schulmeistertums den wohlweisen aber ganz verkehrten „Leben und Tod“ zu setzen und in demselben Gedicht die Worte

Daß du Kamel die Lebensnot,
Daß du im Grund den Drachen Tod u. s. w.

in

Daß du das Lasttier Lebensnot

zu ändern. Warum denn? Ist denn Kamel ein unanständiger Ausdruck? oder fürchtete er, daß irgend einer der Schüler Kamel als Vocativus auffasse?

Noch überwiegt bei diesen das stoffliche Interesse, aber doch nicht mehr so ganz: der Sinn für das Schöne, für die Form und nicht bloß für den Klang ist vorhanden, selbst ein gewisses Stilgefühl zeigt sich: diesen Sinn zu wecken, aber nicht aufzustürmen, ist eben die Aufgabe. Man würde ihn töten, wenn man ihm zu stark mit Ästhetik und Metrik zusetzen wollte: selbst was unser Lehrplan für Obertertia verlangt oder anrät von „induktiv zu behandelnden Belehrungen aus der Poetik und Rhetorik“ ist mir sehr bedenklich: es ist genug, wenn der poetische Formsinn durch eine Anzahl metrisch verschieden behandelter Gedichte, wie etwa Uhlands Eberhardromanzen, Platens Pilgrim von St. Just, Lenaus der

tote Postillon, Chamissos Abdallah u. s. w. angeregt worden ist. Die Ordnung, in welcher gelesen wird, ist allerdings auf dieser Stufe einer sorgfältigeren Erwägung bedürftig als in Quarta oder Quinta: das aber wiederholen wir, daß der Lehrer sich dabei nicht an die Schulmeisterei der Lesebücher, A) Rein-epische Poesie, B) Episch-lyrische Poesie und ähnliche, die für Knaben eitel dürres Stroh ist, binden darf, und daß diese Anordnung des zu Lesenden glücklicherweise noch nicht durch eine Verfügung gebunden, also noch Sache des Lehrers ist, dem hoffentlich diese Freiheit nicht unwillkommen sein wird: denn freilich, es giebt auch unter uns solche, denen es lieber ist, in diesen Dingen durch Verfügungen, Konferenzbeschlüsse und Vorschriften gegängelt zu werden, als selbst zu denken. Liest er die Inhaltsangabe ohne auf die Staketenzäune A, a, *α*, *αα* zu achten durch, so werden sich ihm verschiedene Wege und Möglichkeiten zeigen. Z. B. nach Dichtern: er kann eine gute Anzahl Uhlandscher Gedichte lesen lassen, der glücklicherweise in unserem Lesebuch reichlich vertreten ist, dann Chamisso, Platen, Mörike — oder nach Schauplätzen des Erzählten, Altgriechenland (Arion, Ring des Polykrates u. s. w.), Rom (Ver sacrum), Deutschland und hier vielleicht gegen Ende des Jahres nach einer gewissen geschichtlichen Reihenfolge. Dann die altfranzösischen, englischen, orientalischen (Abdallah von Chamisso, Harmosan von Platen), zuletzt oder zuerst die aus dem Überall- und Nirgendsheim der Poesie, den Erlkönig, das Schloß am Meer, den blinden König u. s. w., unter denen wir in unserer Sammlung eines der schönsten in deutscher Sprache gedichteten „Der schwarze Ritter", von Uhland ungern vermissen. Hier in Tertia ist nun weiter die Zeit gekommen und namentlich die poetischen Stücke sind der Ort, wo man die Schüler lebhafter wie schon berührt für die Personen der Dichter und Schriftsteller interessieren kann und folglich soll. Dieses Moment, das ja auch schon seither nebenbei hat berücksichtigt werden können, gewinnt auf dieser Stufe sehr an Wichtigkeit. Die Neugier des Knaben, die bei manchen schon wirkliche Wißbegierde ist, richtet sich auf die Persönlichkeit und man belebt den Unterricht sehr, indem man sie gerade in diesem Stück befriedigt. Das ist noch nicht Litteraturgeschichte, noch lange nicht, aber es ist wertvollstes

Material, beste vorläufige Zurüstung für künftiges Lesen einer deutschen Litteraturgeschichte und später womöglich Studium der deutschen Litteraturgeschichte. Hier giebt sich in der That das Biographische sehr ungezwungen und viel mehr „Litteraturgeschichte“ als diese persönliche Bekanntschaft mit einer Anzahl bedeutender Dichter und Denker unseres Volkes, mit dem besten von ihnen Gedichteten und Gedachten verlange ich überhaupt nicht von dem Gymnasiasten. Daß man hier am besten, natürlichsten, leichtesten auch das Nationalgefühl pflegen kann, indem man es sich selber pflegen läßt, sei nebenbei bemerkt.

Beispiel. Bürgschaft.

Stellen wir uns eine Aufgabe: die Bürgschaft, von Schiller, in zweiten Halbjahr der Untertertia, 1—2 Stunden.

Wie bereitet man sich für diese Stunde vor? Aus Viehoff, Götzinger, Gude, Lyon — cum grano salis! — keine Scholienweisheit! Man kann die Quelle, aus der Schiller schöpfte, ganz kurz erwähnen: „es hat eine Erzählung der Art, so und so im Altertum gegeben.“ Unbedingt nötig für den Tertianer ist auch das nicht: es schadet ihm noch längere Zeit nicht, daß er ohne weiter zu reflektieren noch naiv genug ist, zu denken, daß der große Dichter die Gedichte aus dem Ärmel schüttelt: mit der „Einführung in die Werkstatt des Dichters“ hat es noch Zeit. Zunächst macht man das Gedicht sich selbst lebendig, was, wie wir schon bei der Prosa gefunden haben, am besten dadurch geschieht, daß man sichs in seinem Kämmerlein laut vorliest: man dramatisiert es sich dadurch, zerlegt es wieder in Scenen, Str. 1—3; 4. 5; — 6. 7. 8; — 9. 10. 11; — 12. 13. 14; — 15. 16. 17; — 18. 19. 20. Das sind sieben Schüler, das genügt; dabei mache man sich den Zweck klar, daß es nicht darauf ankommt, aus dem Gedichte alles Mögliche herauszuheben, es, was man sehr fälschlich Konzentration nennt und vielmehr Zerstreuungsunterricht nennen sollte, mit allerlei sonst Gelerntem in Beziehung zu setzen, sondern daß es nur — sehr wenig und sehr viel — darum sich handelt, das Gedicht dem Schüler, ich möchte sagen, zu einer Wirklichkeit und dadurch zu einem Teil seiner Bildung und seines Wesens zu machen. Dies geschieht durch gutes, sinnrichtiges Lesen der Schüler, auf welches wir ohne Pedanterie große Aufmerksamkeit richten müssen — durch

dies eben erwähnte Dramatisieren oder Abteilen — da und dort durch kurze, kürzere, kürzeste Sacherklärung: und am Schluß, nachdem das dem Schüler beiläufig schon quantitativ, durch seinen Umfang imponierende, als bedeutsam gefühlte oder geahnte Gedicht gelesen ist, die rasche, abrupt erscheinende Frage: was wird denn nun, M. oder O., in dem so bekannten, berühmten, in allen Lehrbüchern stehenden Gedicht verherrlicht? Welche Tugend, meine ich? „Die Treue". Und zwar welche? — Denn die Treue erscheint in mancherlei Gestalt: Treue des Dieners gegen seinen Herrn, des Mannes gegen seine Frau, des Volks gegen seinen Herrscher und umgekehrt, der Soldaten gegen ihren Feldherrn u. s. w. „Die Freundestreue, die Treue zweier Freunde". Hier ergiebt sich denn leicht die Rekapitulation der Erzählung in neuer Gestalt — Handlungsweise und Schicksal des einen, Möros, und des ungenannten anderen: Ergebnis: beide haben, jeder in seiner Weise, die Treue gehalten. Es werden noch andere Personen in dem Stücke genannt? Philostratus, das Volk, die Räuber, der Tyrann Dionysius. Str. 1 und 2 flüchtig skizzieren: „Das die Menge gaffend umstehet", „Und Erstaunen ergreift das Volk umher", „Da sieht man kein Auge thränenleer." Schwierigkeiten aber wird uns und wird namentlich dem jungen Lehrer der Tyrann bereiten und auch dem einen oder anderen gewitzten Tertianer wird der Gedanke kommen, den ein Kritiker — bei G. Schwab, in dessen Leben Schillers meine ich es gelesen zu haben — ausspricht, daß es den Freunden nicht sehr willkommen gewesen sein werde, daß der Tyrann der Dritte in ihrem Bunde zu sein wünsche. Räumen wir aber zuerst eine Kleinigkeit aus dem Wege. Der Vers

ich sei, gewährt mir die Bitte,
in Eurem Bunde der Dritte,

ist bekanntlich zu einer Trivialität, zu einem Commis-voyageurs-Witz geworden, wie mancher Vers Schillers; man muß solche Verse den Schülern gegenüber in ihrem ursprünglichen Gewicht herstellen, also mit dem ganzen Ernst der Situation behandeln, vielleicht gelingt es sogar, einigen ernsthaften Naturen einen dauernden Widerwillen gegen diese kümmerlichste Art des Witzes, das Parodieren und Travestieren, einzuflößen. Dann aber versuche man, den

Tyrannen einigermaßen acceptabel zu machen, eine harte Seele, die nicht an die Macht des Guten glaubt, Str. 3. Str. 17, Menschenverachtung; — Wirkung, welche die That der Treue, einer selbstlos-reinen Tugend auf diese verhärtete, also ursprünglich vielleicht edlere Menschenseele ausübt, das Wunder, das diese reine Tugend vollbringt, indem jener nun den Wunsch, das Verlangen nach einem solchen auf Tugend gegründeten Bunde ausspricht. Hoffen wir, daß seine Bekehrung von Dauer ist.

Lied vom braven Mann.

Eine andere, nach meinem Gefühl leichtere Aufgabe bietet Bürgers Lied vom braven Mann, obgleich das Gedicht, wie sein Verfasser, nicht gerade zu denen gehört, mit denen man sich und die Jugend gerne beschäftigt. Es ist aber gut, wenn diese überpathetische Manier, die bekanntlich eine Kraft oder wenigstens eine Macht in der Welt ist und die darum auch der gymnasialisch zu bildenden Jugend irgendwie nahetreten muß, zu einer Zeit und auf einer Stufe andringt, wo man nicht nötig hat, ihr mit ästhetischem Naserümpfen zu sagen, daß es eine falsche Manier ist: der 12jährige, 13jährige braucht noch nicht zu merken, daß z. B. in dem Verse

„Der Graf, beim höchsten Gott, war brav,“

der Name Gottes sehr vergeblich geführt und der Beisatz sehr überflüssig ist, weil niemand die brave Gesinnung des Grafen anzweifelt. Die Behandlung sei im allgemeinen wie so eben entwickelt: das Gedicht wird wieder durch das Lesen der Schüler in seine Scenen aufgelöst, was hier leicht ist; die Schlußbetrachtung nach gelesenem Gedicht würde ich um so nüchterner zu halten raten, je forcierter der Ton des Gedichts ist. Die Aufgabe ist hier, die Erzählung ins Schlichte umzusetzen, indem man ihre Personen der Reihe nach vorführt, den Zöllner, das gaffende Volk, den Grafen, den Retter. Und womöglich erledige man dieses Gedicht in einer Stunde.

Dramatisches.

Für Obertertia, in der die Lektüre im allgemeinen nicht anders behandelt wird, als in Untertertia, nennt unser Lehrplan auch „Lyrisches und Dramatisches (insbesondere Schillers Glocke und Wilhelm Tell)“. Beides ist mir zu schade: nicht als ob beide Dichtungen nicht auch schon dem Obertertianer zur Not zugänglich wären, aber eine tiefere Behandlung der Glocke wie des Tell versteht

er noch nicht und ein wirkliches Eindringen in diese Dichtungen, namentlich auch in das unvergleichliche und sehr eigenartige Lied von der Glocke ist doch für die Gesamtheit unserer gymnasialen Bildung in hohem Grade zu wünschen. Auch fehlt es uns nicht an dramatischem Stoff für diese Klassen. Man hat nun freilich, wie es zur Signatur unserer Zeit gehört, alles „in Frage zu stellen", zu besprechen, in Thesen zu fassen, auch darüber weitläufig verhandelt, ob man schon hier ein Drama lesen solle und es wird vermutlich darüber auch Referate und Korreferate, Berichte und Gegenberichte geben, die wir aber nicht zu lesen brauchen. Warum soll man denn nicht Dramatisches lesen? Nur muß es nicht gleich hohe und höchste Tragödie sein — denn der Satz, daß für die Jugend das beste eben gut genug sei, ist, auf diesem Gebiete zum mindesten, mehr blendend als wahr. Von den in den Lesebüchern mitgeteilten Stücken „Normannischer Brauch" oder „Konradin" (Uhland) abgesehen, scheint uns Uhlands Herzog Ernst oder Kleists Prinz von Homburg, auch Körners Zriny, obgleich hier die gar zu offenkundige Nachahmung Schillers dem Lehrer ein wenig die Laune verderben kann, sehr wohlgeeignet: es ist ein edler Geist in diesen Dichtungen und namentlich das erste der genannten Stücke empfiehlt sich in jeder Richtung, wie es denn auch wirklich sehr viel gelesen wird. Die Schwächen des Stückes kann man — kann meinetwegen auch der Primaner, wenn er die hohe Schule Klopstock, Wieland, Lessing, Herder, Goethe, Schiller durchgemacht hat — später selber merken, der Tertianer merkt sie nicht und der Lehrer wäre doch ein großer Thor, der sich damit wüßte, sie ihm aufzudecken — ungefähr so thöricht, wie jener — es war ein großer Pädagog noch dazu — der bei Schillers Kranichen es nicht lassen konnte, zu dem

> und in Poseidons Fichtenhain
> tritt er mit frommem Schauder ein,

die Bemerkung zu machen, daß dieser Fichtenhain in Wahrheit und heute nur aus ein paar kümmerlichen Fichten bestehe: dafür war er ja selber dort gewesen. Über die Art dieser ersten dramatischen Lektüre muß ich Sie auf mein Buch „Aus der Praxis" verweisen, wo ich die Behandlung des Uhlandschen Stücks nach einem eigenen

Experiment skizziert habe: das Experiment ist, so weit man das von Experimenten auf unserem Boden mit einiger Zuversicht sagen kann, mir jenes einemal geglückt und insbesondere ist auch die dort gegebene, in usum delphini gegebene, Tertianerdefinition des Tragischen — was ist tragisch für die Fassungskraft eines Obertertianers? Was zugleich traurig und erhebend ist — vielfach angenommen worden. Man kann, Gott sei dank, dieses für den Tertianer klassische Stück jetzt auch für 10 oder 20 Pfennige kaufen und eine der kommentierten Ausgaben, mit denen man jetzt den Markt überschwemmt, bedarf weder der Lehrer noch der Schüler.

Auswendiglernen.

Nicht umkommen lassen wollen wir den in den Worten des Lehrplans enthaltenen oder angedeuteten Gedanken Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten und Dichterstellen — also nicht bloß Gedichte, sondern auch Stellen aus Gedichten — nur ums Himmelswillen nicht wieder gleich nach einem Kanon. Man kann z. B. nicht das erwähnte Gedicht Rückerts, Parabel, auswendig lernen lassen, wohl aber die unübertrefflichen Verse

Du bists, der zwischen Tod und Leben
Am grünen Strauch der Welt muß schweben.
Die beiden, so die Wurzel nagen,
Dich samt den Zweigen die dich tragen
Zu liefern in des Todes Macht —
Die Mäuse heißen Tag und Nacht.
Es nagt die schwarze wohl verborgen*)
Vom Abend heimlich bis zum Morgen.
Es nagt vom Morgen bis zum Abend,
Die weiße wurzeluntergrabend.

„Deklamieren".

Zu Dank sind wir ferner dem Lehrplan verpflichtet, daß er den Ausdruck deklamieren gemieden hat und wenn wir ihn ganz los werden könnten aus der Schulsprache, so wäre es kein Schaden. Man muß sich hier wie überall hüten den Schein zu pflegen, der ohnehin heute zu vielen Thüren eindringt. Es ist recht und gut,

*) Unser Lesebuch, beiläufig bemerkt, interpungiert „Es nagt die schwarze, wohl verborgen," was verkehrt ist. Daß „wohl" das wohlbekannte im Volkslied und sonstiger Poesie tausendfach vorkommende gemütliche etwa der homerischen Partikel τοι entsprechende Adverbium ist, sollte der Herausgeber einer Sammlung von 8 oder 9 Bänden Sprachmustern doch nicht verkennen.

daß man, auf dieser Tertianerstufe angelangt, die Schüler gewöhnt, vor der Klasse, stehend, in guter Haltung, εὐσχημονως, frei ein Gedicht mit Sinn, in reiner Aussprache vorzutragen — vor einem Publikum, wenn auch nur von ihres Gleichen, also immerhin schon unter erschwerenden Umständen: vor allem würde ich dabei dem Grundübel des Zuschnellsprechens entgegentreten und namentlich zwingen, die nötigen Pausen einzuhalten — was nach meiner Erfahrung dem raschen Blut der Jugend am schwersten fällt. Es zeigen sich allerdings einzelne Talente unter den Schülern, denen man die entsprechenden feineren Winke und Weisungen wohl schon geben kann: im ganzen aber wird man sich zufrieden geben dürfen, wenn man es bei der großen Mehrzahl dahin bringt, daß Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vorträgt. Einige Eiferer unter uns gehen aber so weit, daß sie eine Art Aktion oder Hypokrisis, wie die Griechen sagten, üben lassen, die dann freilich meist in einem zwecklosen Fuchteln mit den Armen besteht.

Die Übungen im Deutsch-schreiben, kurzweg Aufsatz genannt, erhalten auf dieser Stufe insofern einen neuen Reiz und Schwung, als man den Knaben, was in Quarta noch nicht möglich war, einleuchtend machen kann und muß, daß sein geliebtes Deutsch eine schöne Sprache ist, wenn man sie gut spricht und gut schreibt. Wie im Mündlichen, so im Schriftlichen müssen die letzten Dialektsunarten verschwinden, es muß also der Aufsatz, nach der Formseite genommen, streng korrigiert werden: nach der Stoffseite kann man noch nicht allzuviel fordern und vor allem muß der jüngere Lehrer sich hier wieder wie schon in Quarta sagen lassen, was der ältere, wenn auch nicht immer, sich selber sagt, daß der Fortschritt im deutschen Aufsatz sich viel langsamer und unmerklicher und weniger geradlinig vollzieht, als im lateinischen, griechischen oder französischen Scriptum. Übrigens, wie man nicht mit dem Verstande allein lehren soll, so soll man auch nicht allein mit dem Verstand und roter Tinte korrigieren. Es giebt sich im deutschen Aufsatz häufig ein Stück von individuellem Leben des Schülers, von Individualität, sehr selten sogar Originalität und darauf muß der Lehrer um so begieriger achten, als dem Schulunterricht fast natur-

Aufsatz.

gemäß eine gewisse gleichmachende Tendenz innewohnt und unsere Kenntnis der Schülerindividualitäten, wie wir später sehen werden, eine in der That ziemlich beschränkte bleibt.

Fundstätte der Themata.

Die richtigen Themata zu Aufsätzen für halbreife Menschen zu finden ist nicht leicht.*) Dem umsichtigen Lehrer wachsen sie aus dem Unterricht und zwar nicht bloß aus dem deutschen Unterricht zu und er thut wohl, sich allmählich eine Sammlung der guten Gedanken, die ihm da gekommen, anzulegen. Ein solcher guter Gedanke ist auch in unserem Lehrplane der, kleine schriftliche Arbeiten in verschiedenen Fächern anfertigen zu lassen, und man könnte ihn als ein Prinzip: „Sich gut schriftlich ausdrücken in dem was man gelernt hat" — in den Schulterminus Aufsatz hineinschieben, das ganze Aufsatzwesen wenigstens bis Obertertia oder selbst Untersekunda damit bezeichnen. „Alle vier Wochen ein Aufsatz". Es kann öfter geschehen, wenn man den starren Begriff Aufsatz ein wenig flüssig macht. Wenn ich z. B. den ersten Akt von Uhlands Herzog Ernst oder die Bürgschaft oder irgend ein anderes Gedicht mit den Schülern gelesen habe, so kann ich die in der Klasse oder zu Hause zu lösende Aufgabe stellen: gebt auf einer halben, ganzen, anderthalb Seiten, den Inhalt an und wenn ich ihnen das an dem einen oder anderen Stück vorgemacht habe, so werden sie es auch selbst machen können. Ein gutes heuristisches Prinzip für den Lehrer ist hier schon, nach Aufsatzthemen sich auch in dem Pensum der voraufgegangenen Klasse umzusehen: für Obertertia sind in dem der Untertertia gute vorrätig und alle Fächer können solche liefern. Für die häuslichen Aufsatzaufgaben gilt nun die Kunst- oder Handwerksregel, die wir für alle zur Korrektur einzureichenden Arbeiten aufgestellt haben, daß man sie nämlich dem Schüler mit sich steigerndem Nachdruck besonders wichtig machen müsse, ganz besonders: es sind elementare schriftstellerische, gewissermaßen publizistische, für ein Publikum geschriebene Arbeiten, ein Publikum, das zwar zunächst noch immer nur aus dem korrigierenden Lehrer

---

*) Gute Hülfe für den Anfang: Strehl, der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe (Berlin 1895).

oder revidierenden Direktor und interessierten konkurrierenden Mitschülern besteht, dem Schüler aber doch im ganzen dasselbe bedeutet, was dem schriftstellernden Manne seiner Zeit das Publikum bedeutet. Auch werden ja die Arbeiten kritisiert, vor der Klasse besprochen — ja nicht zu lang und auch nicht zu scharf und namentlich hüte sich der Lehrer, besonders der noch frisch von der Universität kommende, wohl davor, die Dummheit, namentlich wenn sie sich Mühe gegeben und doch nichts Gescheites herausgebracht hat, zu blamieren: es giebt nichts, wodurch man sich schwerer versündigen kann. Manche verlangen — denn im Kopf hat das keine Schranken — zum Schluß noch einen Musteraufsatz des Lehrers. Das hat hier noch keinen Zweck und ist ein in sich Verkehrtes: was für einen Musteraufsatz soll denn der Lehrer machen? einen Musteraufsatz an sich? oder einen Mustertertianeraufsatz?

Grammatisches.

Und endlich ist hier in Tertia, Unter- und Obertertia auch der grammatische Unterricht, einige deutsche Grammatik am Platze. Unglücklicherweise ist hier gerade die Zeit recht knapp, 2 St., und der Lektüre, die ja auch hier die „Hauptsache" bildet, ist schlechterdings nichts abzudingen. Es folgt daraus, daß der Lehrer sich dieses Gegenstandes, nämlich der Fähigkeit, Fehler wider das Sprachrichtige in den Schüleraufsätzen mit einleuchtender Darlegung des gesetzmäßigen Sprachgebrauchs zurückzuweisen, völlig bemächtige und sich so in den Stand setze, den Schülern klar zu machen, daß grammatische und stilistische Untugenden im Deutschen gerade so unleidlich sind, wie im Lateinischen, Griechischen oder Französischen. Das „System", soviel hier System nötig ist, bringt er aus dem andern, fremdsprachlichen Unterricht mit und nur durch Vergleichung, also Anknüpfung an Gewußtes, wird dieser Unterricht fruchtbar und bereitet für jenen „zusammenfassenden" also systematischgeordneten Unterricht vor, den wir, entsprechend kurz, der Untersekunda zumuten können, die wieder 3 Stunden zur Verfügung hat.

Aufgabe: Lehre von den Präpositionen mit Berücksichtigung dessen, was die Schüler im Griechischen gelernt haben (Obertertia). In dieser letztern Sprache ist bekanntlich dies Kapitel besonders schön ausgebildet und entwickelt, und es ist recht und billig, schon auf Tertia, daß die verschiedenen Sprachen einander Handreichung thun.

Lateinisch.

Geschmälerte Stundenzahl.

Von größter Wichtigkeit für das Ganze der Gymnasialerziehung ist der Lateinunterricht in Tertia und ich muß es aussprechen, daß diese Wichtigkeit bei der jüngsten Organisation unseres Schulwesens verkannt worden ist: sonst hätte man unmöglich in den mittleren Klassen die Zahl der diesem Hauptarbeitsfach gewidmeten Stunden erst von 10 auf 9 und dann noch einmal von 9 auf 7 Stunden herabsetzen können. Nicht erst die Erfahrung, der Erfolg — stultorum iste magister est — braucht uns zu lehren, was jedem, der nicht getäuscht sein will, vor Augen liegt, daß die Lektüre, die jederzeit, nicht erst seit gestern und heute, die Hauptsache, der eigentliche Ziel- und Treffpunkt war, künftig um mindestens 25% langsamer von statten gehen wird, als sie von statten gehen könnte und sollte: sie wird vielleicht etwas beschleunigt durch Lehrer, die wie Perthes u. a. meinen durch eine wohlausgesonnene Methode die Zeit, das heißt die Arbeit des Schülers zu ersetzen, und die des guten Glaubens leben, daß der Schüler das wirklich gelernt, erarbeitet und verarbeitet habe, was ihm der Lehrer vorsagt, in den Mund streicht und wobei er ihn ein wenig mithelfen läßt. Man wird einstweilen darüber mit Worten wegkommen, denn das verba dare ist jetzt auf unserem Boden an der Tagesordnung: daran läßt sich denn auch für den Augenblick nichts ändern und eine gute Schule bleibt das preußische Gymnasium und eine gute Klasse bleibt seine Tertia trotzdem und einen unvergleichlichen Schriftsteller, recht eigentlich einen Klassiker für diese Stufe haben wir bekanntlich an Cäsars Buch vom gallischen Kriege. Es war die letzte Verkehrtheit, die Hermann Perthes ausheckte und optima fide mit Propheteneigensinn verfocht, daß man die Lektüre des Bellum Gallicum nach Quarta verlegen solle.

Lektüre.

Mit aller Schärfe müssen wir nun hier das Prinzip für die Lektüre aussprechen: daß der Schriftsteller um seiner selbst willen, als wichtige Quellenschrift, als originales Dokument aus interessanter Zeit gelesen — von den Schülern (in gewissem Sinn auch vom Lehrer) erarbeitet, erobert, erlebt werden muß. In meiner Knabenzeit hat man ihn nicht so gelesen, sondern ihn halb

oder ganz in den Dienst der Grammatik und der Stilübungen gestellt, ihn gewissermaßen als Sammlung vermischter Beispiele zu Zumpts Grammatik behandelt und so ist auch z. B. die Ausgabe von M. Seyffert mit den jebetreffenden §§ der Grammatik ausgestattet: eine Ausgabe, die übrigens dem in grammaticis nicht ganz sattelfesten Lehrer auch in der neuen Ära noch sehr gute Dienste leisten wird. Berührt, lebhaft angeregt, unsere Phantasie in Schwingung gesetzt hat aber diese Lektüre durch ihren Inhalt und Gegenstand gleichwohl, die Nervierschlacht z. B. haben wir mit Bleisoldaten nachgeahmt, ja mit verschiedenfarbigen Bohnen oder Hölzchen an manchem Mittwoch oder Samstag Nachmittag nachgespielt und heute, wo wir ja alles Kriegerische und auch die römische Taktik u. s. w. viel besser verstehen, auch ein bellum Gallicum mit allem Zubehör, einer Belagerung von Alesia, einer levée en masse u. s. w. selbst erlebt haben, kann der Lehrer diesen Schriftsteller seinen Schülern weit lebendiger machen, als unsere alten — es ist wahr ein wenig ledernen — Präzeptoren ihn uns zu machen wußten. Das hätten sie allerdings gar nicht verstanden, was man vor nicht gar langer Zeit zu lesen bekam: daß der Lektüre des Cäsar nationale Bedenken entgegenstehen: denn diese Sorte nationaler Gesinnung war damals, in den 40er Jahren, noch nicht entdeckt. Diese Dummheit ging einst, beiläufig bemerkt, von einem sehr gescheiten Mann aus: natürlich, sonst wäre sie nicht so groß.

Behandlung.

Über die Behandlung dieser Lektüre habe ich Gelegenheit genommen, mich in meinem Buch „Aus der Praxis“ auszusprechen. Dort ist kein arcanum angegeben, es wird der Versuch gemacht, die zwar nicht verwickelte, aber sehr zusammengesetzte und vielseitige Aufgabe schulmäßiger Bewältigung des Schriftstellers in ihre Einheiten oder Einfachheiten aufzulösen. Von fleißigen besonderen Übungen im Konstruieren, unvorbereitetem Übersetzen und Rückübersetzen will ich nichts wissen. Das alles stört und unterbricht ganz unnötig den ruhigen Fluß des Unterrichts, dem für die Bewältigung des Schriftstellers nur mehr die knappe Zeit von 4 Stunden übrig gelassen ist und führt überdies auf ziemlich gerader Straße zu dem früheren Mißbrauch zurück, den Schriftsteller um der Grammatik willen zu lesen. Der Unterschied von statarisch und

kursorisch, der noch immer spukt und jetzt in den methodischen Erläuterungen zu unserem Lehrplan sogar wieder eine Art Legitimierung erhalten hat, ist gleich hier an der Schwelle abzuweisen. Die Formel für das Richtige „so schnell als möglich so langsam als nötig" ist längst gefunden und sie ist als allgemeine Direktive für den Lehrenden auch völlig ausreichend. Statarische Lektüre in alten Tagen war, daß man zu 5 Versen Virgil etwa eine Stunde und länger grammatische, mythologische und auch wohl ästhetische Exkurse vortrug und sogar diktierte. Diese Art ist jetzt wohl definitiv verschwunden. Der eine Lehrer, das versteht sich, wird schneller, der andere langsamer von der Stelle rücken, die Kunst, die aber keinem verschlossen ist, besteht eben darin vom Fleck zu kommen, ohne ungründlich zu sein und dazu gehört nur etwas Umsicht, und, dies allerdings sehr, der Wille vorwärts zu kommen. Nehmen wir die nächste beste Stelle B. G. I, 21. De tertia vigilia T. Labienum, legatum pro praetore, cum duabus legionibus et iis ducibus qui iter cognoverant, summum jugum montis ascendere jubet: quid sui consilii sit, ostendit. Ipse de quarta vigilia eodem itinere quo hostes ierant ad eos contendit equitatumque omnem ante se mittit. P. Considius, qui rei militaris peritissimus habebatur et in exercitu L. Sullae et postea in M. Crassi fuerat, cum exploratoribus praemittitur. Aus dieser Stelle kann, also soll, der Lehrer ohne allen Zwang und ohne von außen mehr hineinzutragen, als was unmittelbar zur Erklärung, zum Verständnis dient und was nur immer wenige Worte kostet, folgende Wahrheiten oder Wissenswürdigkeiten verarbeiten lassen:

1) Die militärisch-bürgerliche Einteilung der Nacht bei den Römern, Zeit mit Wasseruhr gemessen;

2) was ein legatus pro praetore ist;

3) Schüler wird aufmerksam auf den T. Labienus, der sozusagen auch einmal ein lebender und nicht unbedeutender Mensch gewesen ist;

4) cum duabus legionibus et iis ducibus macht er oder macht man mit ihm eine kleine elementare aber durchaus nicht uninteressante philologische Untersuchung über den Ablativus iis ducibus, ob derselbe von cum abhängig oder absolut zu nehmen ist;

5) er wird erinnert, wie stark eine Legion ist und was duces heißen kann und hier heißt;

6) quid sui consilii sit, lernt er die eigentümliche Konstruktion kennen, und wenn es Gott gefällt verstehen und wird begierig und wenn ers nicht von selbst ist, durch eine Frage des Lehrers begierig gemacht, was Cäsar für einen Plan hat;

7) übersetzt ad eos contendit richtig „in ihre Nähe", nachdem er zuerst falsch ad mit gegen übersetzt hat;

8) was exploratores sind, weiß er schon und

9) holt er mit Hilfe dessen, was er schon in Quarta gelernt, hervor, welche Feldzüge wohl P. Considius mitgemacht hat; was wohl so etwas wie immanente Repetition sein wird und was ich für meinen Teil in dasjenige Kapitel der pädagogischen Physik oder physikalischen Pädagogik schreiben würde, das vom Umsetzen des Wissens in Können und des Könnens in Wissen handelt.

Wird also einem von Ihnen bald das Glück zu Teil, den Cäsar mit Tertianern lesen zu dürfen, so merke sich dieser Glückliche etwa folgendes:

1) in den seinem Unterricht voraufgehenden Ferien lese er, nicht sechs oder zwei, sondern ein gutes, militärisch-sachverständiges Buch de bello Gallico, also jetzt Göler, Cäsars gallischer Krieg, 2. Aufl. 1880;

2) gehe anfangs langsam vor, gebe seine eigene, das Erarbeitete zusammenfassende Übersetzung in Halbkapiteldosen; — Generalrepetition, Übersetzen ohne den lateinischen Text zu lesen, nach etwa 10 Kapiteln;

3) allmählich schneller, und damit die Schüler selber merken, (was recht wichtig ist und sich nicht ohne weiteres von selbst versteht) daß sie schreiten oder reiten, vorwärts kommen, Fortschritte machen, gebe der Lehrer seine Übersetzung nunmehr in Kapiteldosen, Repetition nach 20 Kapiteln, wozu er dann

4) nebenbei ein Aufsätzchen, die Unterredung zwischen Cäsar und Ariovist I, 34. 35. 36. Anf. 37 etwa machen lassen kann, nicht muß;

5) er wolle nicht alles, Grammatisches, Stilistisches, Sachliches u. s. w. seinen Schülern auf einmal eingießen, sondern brauche

dies alles nur als Mittel zu dem Einem Zweck der da heißt: Verständnis der jevorliegenden Stelle und

6) er lese diesen Schriftsteller wirklich mit seinen Schülern und freue sich dabei an ihrer, aber auch an seiner eigenen, des Lehrers wachsender Erkenntnis und thue das, selbst wenn er schon Professor und Rath IV. Klasse geworden ist.

Auf diese Weise glaube ich, kann man trotz der unter jedem Gesichtspunkt — auch dem neusprachlichen, mathematischen, deutschen — beklagenswerten Schmälerung der Stundenzahl im letzten Vierteljahr der Obertertia so weit kommen, daß man ausgewählte Stücke aus dem in den 2 Jahren Gelesenen repetieren und allenfalls nach einem Schema der Kriegsaltertümer dasjenige, was man nach und nach bei der Wanderung durch das Buch von dem römischen Kriegswesen gelernt hat, mit den lateinischen Bezeichnungen zusammenstellen lassen kann. Dann hat der Schüler den Cäsar, seinen Cäsar gelesen, — hat ihn auf Tertianerweise studiert.

Ovid. Was die Dichterlektüre, Ovids Metamorphosen in Obertertia betrifft, so weiß ich darüber nichts Rechtes zu sagen, weil ich das Kunststück mit 7 Stunden Latein auch noch Ovid „nach einem Kanon", wie unser Lehrplan sagt, zu lesen, selbst noch nicht gemacht habe und auch nicht habe machen sehen: der Kanon wird sehr klein sein müssen und wenn ich mit den Schülern eine oder zwei der früher im Deutschen ihnen bekannt gewordenen Geschichten, etwa I, 89 ff. (Die Zeitalter), II, 1—332 (Phaethon), III, 146 ff. (Niobe) fertig gebracht und sie dabei in die Geheimnisse des Hexameters leidlich eingeweiht hätte, so würde ich Gott danken und zufrieden sein.

Grammatik. Endlich noch ein Wort von der Grammatik: zu der man sich heute nur bekennen zu können scheint, indem man sich vor dem mitsprechenden Dilettantismus gewissermaßen entschuldigt. Dieser Unterricht besteht und muß auch fernerhin bestehen 1) aus einem systematischen Durchnehmen des Pensums, wie es der preußische Lehrplan richtig und übereinstimmend mit den allerdings unter günstigeren Verhältnissen gewonnenen Erfahrungen abgrenzt: nach der den Schüler von Sexta bis Prima begleitenden Grammatik. Dem läßt sich nichts abdingen: der für strenge wissenschaftliche

Arbeit Vorzubildende muß unbewußt, halbbewußt und zuletzt ganz bewußt erfahren, was ein System, ein Lehrgebäude, eine Wissenschaft der Sprache ist. 2) Aus mündlichen Übungen d. h. Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, und hier empfiehlt es sich in Untertertia noch eine Zeitlang, nicht zu lang, Einzelsätze, reine Übungsbeispiele zu nehmen, bis man zu den zusammenhängenden Stücken vorschreitet, die in Obertertia in ihr ausschließliches Recht treten: wo dann der Lehrer gerade so wie bei der Lektüre, nach durchübersetztem Stück oder am Ende der Stunde, zuletzt seine Übersetzung langsam vorträgt, damit das Erarbeitete den Schülern, die mitgearbeitet haben, noch einmal in gereinigter Gestalt entgegentrete und dem Zerstreuten, Träumer, Geistesträgen noch die Gelegenheit werde, sich aufzuraffen und wenigstens etwas aus der Stunde nach Hause zu nehmen. Der Inhalt des Übungsbuchs, verordnet unser Lehrplan, soll sich an Cäsar anschließen und man wird sich, wenn dies angefochten wird, auf den wie jede Wahrheit viel mißbrauchten Satz multum non multa steifen: daß alsbald eine ganze Menge solcher an Cäsar angeschlossenen Übungsbücher erschienen ist, versteht sich. Allein man kann sich auch an Cäsar überessen, wenn man ihn zwei Jahre lang in jeder Gestalt kredenzt bekommt, denn auch die Hausaufgaben im Lehrplan, von denen gleich zu reden sein wird, setzen wiederum ein „im Anschluß an Gelesenes" ihrer Wochenarbeit hinzu: man sieht sehr deutlich, daß die Absicht vorschwebt, der Ungründlichkeit zu wehren, indem man das Wenigere, mit dem man auskommen soll, um so mehr ausnützt. Dies ist eine vergebliche Hoffnung: mit einer guten Methode gehandhabt von einem guten Lehrer kann man gewiß Besseres erreichen, als mit mangelhafter Methode und mangelhaftem Lehrer: aber in 7 Stunden mit 30—40 Schülern, die nicht besser sind als früher, etwas erreichen, wozu 9 oder 10 Stunden nötig sind, kann auch der beste Lehrer mit der besten Methode nicht: er kann sichs bloß einbilden und das dann drucken lassen. Bei diesen Übungen, denen in der Klasse, würde ich nun weder eine Präparation noch die früher so beliebte häusliche Niederschrift des Übersetzten eintreten lassen, da dieselben durch alle Klassen den Charakter wirklicher Übung, also des Wirtschaftens mit dem zur Verfügung

stehenden Stoff tragen sollen. Darin, in diesem ex tempore besteht gerade ihr Hauptwert für den Schüler, der dabei seiner Schwächen inne wird, wie auch für den Lehrer, der bei dieser Gelegenheit über die Art und die Tragweite der Fähigkeiten seiner Schüler ein sehr sicheres Urteil gewinnen kann. Solche mündliche Übungen werden von den drei Grammatikstunden im allgemeinen $1/2 + 1/2 + 1/4$ in Anspruch nehmen. An geeignetem Stoff für häusliche Arbeit fehlt es nirgends und namentlich in dieser Klasse nicht: bei nicht ganz Wenigen erwacht schon das Kraftgefühl und damit die Freude, etwas allein durch sich ohne unmittelbares Eingreifen des Lehrers zu vermögen.

Hausaufgaben; Extemporalien.

3) Hausaufgabe auf diesem (grammatischen) Gebiet ist das allwöchentlich auf den Tag abzugebende und wohlkorrigiert auf den Tag zurückzugebende nicht zu schwere und nicht zu leichte, nicht zu große und nicht zu kleine Skriptum, — nicht als Klassenarbeit oder als häusliche Arbeit, sondern unerbittlich jede Woche als häusliche Arbeit: über die weichliche Scheu vor häuslicher Arbeit und über die Wendung, daß der Schwerpunkt — der Schwerpunkt wovon eigentlich? — in die Klasse verlegt werden müsse, haben wir uns schon ausgesprochen. Und da das lateinische Skriptum neben dem deutschen Aufsatz die wichtigste weil schwierigste, die Denkkraft und einige andere Kräfte am meisten in Anspruch nehmende häusliche Arbeit ist, so muß man sie, wie wir schon gesehen, dem Schüler besonders wichtig machen, wofür wir auch einige Hausmittelchen erwähnt haben. Hier habe ich nun schon manches Mal von pflichttreuen und einsichtigen Lehrern die Einwendung erheben hören, daß viele, wo nicht die meisten Schüler, diese Arbeiten nicht selbständig machten, sich aufs Gemeinsamarbeiten, Abschreiben und verwandte Kräfte — selbst das Telephon werde jetzt diesem Zwecke dienstbar gemacht — verlegten: sie waren deshalb geneigt, die Extemporalien stärker zu betonen. Man hat ursprünglich, denke ich, mit diesem Namen Arbeiten bezeichnet, bei denen der Lehrer einen Satz oder Satzteil langsam deutsch vortrug und der Schüler gleich das Lateinische niederschrieb: wir fürchteten das in unseren Schülertagen sehr, auch die besseren, denn was für Dummheiten kann man in der Geschwindigkeit machen! — und noch

jetzt, — vielleicht jetzt, wo die Sicherheit in den Elementen mehr und mehr schwindet, noch mehr — sind sie besonders gefürchtet. Diese Art Extemporalien haben nach meinem Gefühl eigentlich nie viel Wert gehabt und vielfach zur Verkennung und Entmutigung braver aber langsamer Arbeiter geführt; man muß davon ausgehen, daß einem auf der Welt in der Regel doch einige Zeit gelassen wird, die Dinge mit Ruhe zu überdenken, die Fälle reiner Improvisation sind auch im späteren Leben verhältnismäßig selten, und sollten bekanntlich noch viel seltener sein, als sie es sind. Im allgemeinen also wird jedenfalls die Form vorzuziehen sein, daß man zuerst den ganzen oder ein tüchtiges Stück deutschen Textes diktiert, dann Zeit giebt, ihn zu bearbeiten, am Schluß der Stunde die Arbeiten einsammelt: ganz entbehren kann man diese Arbeiten allerdings schon der Kontrolle der wirklichen Leistungsfähigkeit der Schüler wegen nicht. Die Hauptsache bleiben aber gleichwohl jene häuslichen Skripta. Der Lehrer kann, in oberen Klassen leicht, schon in Tertia einigermaßen, die Aufgabe so zurecht machen, daß etwaiger Trug alsbald sich ihm enthüllt: und das Unheil des Abschreibens und der Eselsbrücken, das nicht von heute und nicht von gestern ist, und teils durch die Überbürdungsrednerei, teils, und mehr noch, durch die Lehrmittelindustrie und Bücherfabrikation Nahrung bekommen hat, muß man mit innern Mitteln bekämpfen und wird dies auch mit einigem Erfolg thun können. Und eines wird immerhin erreicht, was gar nicht ohne Wert ist, wie mir scheint: die regelmäßige Erledigung einer zweckmäßigen Aufgabe, und wäre es selbst manchmal und bei manchen Schülern nur eine äußerliche Erledigung. Auch wird eine Aufgabe, das ist eine Aufforderung an den Willen, ein du sollst dadurch nicht wertlos, namentlich beim Massenunterricht und der Kollektiverziehung, daß ihm von einer größeren Anzahl nur dann und wann, nur zum Schein, nur schlecht entsprochen wird. Und schreiben zum mindesten müssen auch die Abschreiber — und zwar achten Sie darauf Ihrer Zeit besonders, schön schreiben, so schön als möglich schreiben: diesen Gesichtspunkt muß die Korrektur und Beurteilung ganz besonders berücksichtigen. Für den aufmerksamen Lehrer, beiläufig bemerkt, verrät unredliche Arbeit namentlich auf der mitt-

leren Stufe sich schon durch Äußerlichkeiten der Form, Art der Schrift u. s. w.

Übungsbuch, mündliche Übungen.

Bei diesen häuslichen Arbeiten nun, und nicht bei den mündlichen Übungen und im Übungsbuch würde ich Anschluß an die Cäsarslektüre suchen. Es genügt, was in diesem Genre in dem betreffenden Teil des Übungsbuchs von Ostermann steht, und man erspart sich dabei das Diktieren: besser ist es immerhin, wenn der Lehrer, wenigstens zuweilen und nicht ganz selten, den Text selber macht, er kann damit, namentlich wenn er den Begriff „im Anschluß an das Gelesene" nicht zu enge faßt, viel Gutes stiften, Vertiefung, Besinnung erzeugen, den Schüler in seinem Cäsar heimisch zu machen beitragen. Es ist gut, wenn so die Schüler veranlaßt werden, ihren Cäsar zur Hand zu nehmen, und wirklich wird das Cäsarwälzen fruchtbarer sein, als das Lexikonwälzen meiner Jugendzeit, wo man bei diesem Übersetzen ins Lateinische, für das man jetzt den abgeschmackten Ausdruck „Hin-übersetzen" erfunden hat, bei jedem halbwegs unbekannten oder der Vorsicht wegen selbst bei gutbekanntem Wort das deutsch-lateinische Lexikon nachschlug. Weil wir übrigens den Terminus vom Lexikonwälzen gestreift haben, so wollen wir hier mit diesem Inventarstück des Dilettantismus oder Halbdilettantismus gleich abrechnen. Auf dieser Klasse wird der Schüler dasjenige Lateinisch-deutsche Lexikon anschaffen und zu benutzen anfangen, das ihn vollends durchs Gymnasium begleitet, es sei so dick es wolle; und wenn ich auch bereitwillig zugebe, daß das gedankenlose Nachschlagen und Blättern im Lexikon, wie alles Gedankenlose den Schülern nicht etwa erspart, m. H., sondern abgewöhnt werden muß, so bin ich doch ganz und gar nicht gemeint, das Lexikonwälzen an und für sich für ein so grauenhaftes Übel zu halten. Wer Wissenschaft erringen will, begehrt ein köstliches Ding, das, wie alles Wertvolle auf dieser Welt, nicht umsonst zu haben ist, sondern u. a. auch einige physische Unbequemlichkeiten, schwere Bücher tragen, Herumklettern in Bibliotheken u. s. w. und so auch dieses Lexikonwälzen für den Tertianer mit sich bringen kann. Von einem berühmten Kirchenhistoriker habe ich erzählen hören, daß man ihn nicht selten gefunden habe, wie er auf dem Fußboden seines Studierzimmers auf dem Bauche

liegend, den Kopf mit seinem kurzsichtigen Auge in einen der nebeneinanderliegenden Folianten gesteckt und sich seine Notizen vergleichend zurecht gemacht habe: das war doch auch sehr unbequem.

In alter Zeit war es, wenigstens in den Hochburgen des Lateinschreibens, eine Art Dogma, daß nach Durchkorrigieren der häuslichen lateinischen Wochenarbeit in der nächsten Stunde, wenn diese korrigierten Skripta zurückgegeben und die Fehler und Barbarismen besprochen waren, der Lehrer *seine* Übersetzung des aufgegebenen Textes *diktierte*. Dies war nicht übel, auch wenn es ein bischen Zeit kostete; unsere neueste Didaktik spart zuweilen am unrechten Orte; jene altera versio des Lehrers diente dazu, uns Knaben die Sache wichtig zu machen, und diente beiher auch dazu, den Lehrer zu einer ernstlichen Durcharbeitung der von ihm dem Schüler gestellten Aufgabe zu veranlassen, sie ihm gewissermaßen in eine von den Schülern *ihm* gestellte zu verwandeln. Dies, die eingehende Vorbereitung des Lehrers für die Stunden, wird jetzt mit hochmütiger Pharisäermiene als ein selbstverständliches vorausgesetzt, und zuweilen hört man renommistisch davon reden, daß auf jede Unterrichtsstunde 2 Stunden Vorbereitung zu rechnen seien, was dann einen mehr als 12stündigen Arbeitstag geben würde. Der wirklich fleißige Lehrer wird dergleichen Rechenexempel den Windmachern und Strebern überlassen: jene Forderung, die gestellte Aufgabe selbst auch zu lösen, wird er aber allerdings nicht ablehnen, wenn er auch jetzt auf das Diktieren seiner Musterübersetzung verzichten und sich begnügen muß, durch ein- oder zweimaliges langsames Vortragen derselben seinen Schülern einen Spiegel vorzuhalten. Etwas von dem Schaden, den die Verkürzung der — nicht dem Lateinlernen, sondern dem Sprachwissenschaftlich-arbeitenlernen — gewidmeten Zeit anrichtet, kann abgewendet oder wieder eingebracht werden durch eine sorgfältig und einsichtig behandelte Korrektur, worüber Sie mit Nutzen Rothfuchs Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Marburg 1893 (3. A.) vergleichen werden; auch möchte ich nicht zum pessimistischen laudator temporis acti werden, beeile mich also hinzuzusetzen, daß auch mich für die geschmälerte Zeit einigermaßen der in der That seit meiner Jugend erheblich verbesserte Unterricht, sagen wir lieber die besser gewordenen

Lehrer trösten: pessimistisch gestimmt werde ich nur, wenn ich daran denke, was beide vereint, die ungeschmälerte Zeit und der fortgeschrittene und weiterhin fortschreitende Lehrer zu Stande gebracht haben würden.

Griechisch.

Bildungswert, Bedeutung.

Griechisch. Mit dem Griechischen (6 St.) betreten wir einen neuen Tempelraum und dagegen, daß dieser Eintritt erst in Untertertia geschehe, hätte man an sich nicht viel einwenden können, da man sich gegen vernünftige Forderungen, wie die Entlastung der Quarta war, nicht eigensinnig absperren soll: wenn nicht zugleich durch die Herabsetzung der Lateinstunden in Sexta und Quinta von 10 successive auf 9, 8, in Quarta gar auf 7 Stunden das Fundament für die wissenschaftliche Erlernung aller Sprachen, auch der französischen und später englischen, gelockert und erschüttert worden wäre. Wäre dafür nur irgend etwas eingetauscht worden! Aber die 2 Stunden sind rein in Rauch aufgegangen, — sie werden einfach vernascht. Es hilft aber einstweilen nichts zu klagen, und wir müssen nun zusehen, was das Griechische gleichwohl uns noch leistet und wie man es fruchtbar machen kann. Eines zunächst in jedem Fall: es eröffnet den Knaben einen neuen wissenschaftlichen Horizont, es führt sie ein in ein neues Stück Leben, weiter aufwärts am Strom der Menschengeschichte: und hier beim Griechischen ist, was der mitsprechende Philister längst gemerkt hat, vollends jedes utilitarische Moment, jede Spur eines Marktnutzens, der zuweilen doch auch beim Lateinischen noch anklingt, gänzlich verschwunden: sie ist in der That eine Sache von der Art, die man nach der ihm dem Philister unwiderleglich erscheinenden Phrase „im späteren Leben gar nicht brauchen kann“. Sie hat mithin, werden wir sagen, ihren Wert ganz in sich selbst. Zum Glück ist diese Sprache die dritte, die der Gymnasialschüler lernt, eine ganze Reihe von Hand- und Handwerksgriffen sind ihm schon bekannt, die grammatischen Definitionen kann man sich größtenteils sparen, man kann und man soll hier viel früher und rascher zur Lektüre schreiten, als man das beim Lateinischen hat thun dürfen, und man kann deshalb bald nach einem Lesebuch greifen, in welchem, ähnlich wie bei modernen Sprachen geschieht, man einst-

weilen dem Schüler die Form, die man ihm noch nicht deutlich machen kann, einfach sagt oder unter den Text übersetzt antizipiert, indem man sich getröstet, daß die Zeit rasch herankommt, wo man sie ihm oder er sie sich selbst wirklich erklären kann. Ein ausgezeichnetes Lehrmittel, mit dem Sie im allgemeinen Interesse sich bekannt machen müssen, obwohl es jetzt nicht mehr viel gebraucht wird, war das griechische Lesebuch von Fr. Jakobs, eines von jenen seltenen Schulbüchern, in denen ein wirklicher Künstlersgeist waltete, wo auch die Handwerksgriffe von einem Künstler angewendet und gewiesen wurden. Nun giebt unser Lehrplan als „allgemeines Lehrziel" an: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen". Ich bin sonst ein Freund bescheidener Ausdrücke, um so mehr, je hoffärtiger jetzt überall auf unserem Gebiete die Phrase sich spreizt: hier ist man aber doch wohl etwas gar zu bescheiden gewesen, das Lehrziel ist doch wohl auch Kenntnis der Sprache als solcher, einer höchst originellen, höchst geistvollen Sprache und ihrer Mittel, nicht zu reden von der Erweiterung des Gesichtskreises, der Vertiefung des geschichtlichen Sinns und noch einiger anderen schönen Dinge.

Elementares: „alte Methode".

Für den grundlegenden grammatischen Unterricht im Griechischen ist das Hospitieren besonders fruchtbar und Sie können da vorläufig für späteren eigenen Gebrauch tüchtigen auf diesem Gebiet besonders erfahrenen Lehrern vieles Gute absehen: versuchen Sie, die Mittel, mit denen der eine und der andere dieser Lehrer operierte, einige Male nach der Stunde, der Sie angewohnt haben, sich schriftlich zu fixieren und dabei zu unterscheiden, was Bestandteil jedes guten Unterrichts und was Mittel für die Erlernung der γραμματα insbesondere war — z. B. eines, was zu meiner Zeit noch nicht gangbar war, den Accent bei jeder Form, jedem gesprochenen Wort mit dem Finger in die Luft zu zeichnen. Es ist nicht übel, ein paar Stunden lang, aber man darf es nicht allzulange fortsetzen: diese wie andere Mittelchen entspringen der Erkenntnis, daß keine Sprache und namentlich die griechische Formenlehre nicht des Einexerzierens entbehren kann, daß nicht alles mit Verstand und Geist allein auszurichten ist. Das wurde in alten Tagen sehr naiv gemacht, die derben Mittel thaten aber ihren

Dienst. Ich erinnere mich, 50—55 Jahre her mögen es wohl sein, meines Lehrers in der dritten Klasse des Stuttgarter Gymnasiums, eines von denen, die nicht ihres Namens Unsterblichkeit, noch auch nur einen Ratstitel begehrten, dem ich aber noch heute dafür dankbar bin, daß er einen guten Grund in griechischer Formenlehre nicht bloß legte, sondern auch feststampfte. Täglich oder mindestens viermal in der Woche wurde diesem Exerzieren mindestens eine halbe Stunde gewidmet, die Klasse war geräumig, so daß wir 30 oder 35, aus den Bänken heraustretend, einen Halbkreis bilden konnten, in dessen Mitte der kleine rundliche Mann, mit dem damals unvermeidlichen, ich müßte beinahe sagen populären Rohrstock gerüstet, sich stellte. In der Regel war übrigens der Stock nur das Symbol seiner Macht über Leben und Tod, und ein sanfteres Mittel, von vielen aber mehr gefürchtet als der Stock, das Certieren genügte. Die Szene war sehr dramatisch belebt; es galt gut gelernt haben und rasches Besinnen; erfolgte die richtige Form nicht in kürzester Frist, so wurde der Nebenmann rechts und wenn dieser geträumt hatte oder falsch antwortete, der fernere aufgerufen: traf er das richtige, so rückte er um einen, zwei „hinauf“, es war sehr häufig, daß man im Laufe dieser heißen Aktion um einen, zwei, drei und mehr „hinauf“ oder „hinunter“ kam und diese Veränderungen unserer gesellschaftlichen Stellung bildeten stets das besprechenswerteste Tagesereignis. Zuweilen ging die Sache recht schlecht, und dann wurde der kleine Mann, vor dem wir großen Respekt hatten, zornig, das Certieren trat in den Hinter- und der Stock in den Vordergrund: zwei falsche Formen wurden allemal mit einer sogenannten Tatze — Rohrstock, mit Kraft auf die darzustreckende innere Handfläche geschwungen — honoriert. Mit Formenextemporalien dagegen wurden wir nicht gequält. Dagegen wurde von da an regelmäßig dem deutschen Text zu den wöchentlich als Hausaufgabe gegebenen lateinischen „Argument“ ein paar Sätze, ins Griechische zu übersetzen und schön einzuschreiben, hinzugefügt, auf denen dieselbe Weihe ruhte, wie auf dem lateinischen Skriptum. Daß neben den schriftlichen auch mündliche Übungen, Übersetzungen ins Griechische, hergehen müssen, erkennt auch unser Lehrplan an: man kann keine

Sprache, nenne sie sich wie sie wolle, lernen, ohne deutsches in sie zu übertragen.

Lektüre: Fortschritte.

Erheblich fortgeschritten ist man ohne Zweifel in der Behandlung der Lektüre. Wir bekamen einst vor Eintritt in die Sekunda, das „Obergymnasium“, keinen Autor zu sehen, sondern bloß zurechtgemachte Chrestomathien und die Sache wurde rein sprachlich behandelt. Xenophons Anabasis habe ich auf der Schule nicht zu lesen bekommen, und dabei war die historische Bildung oder das historische Interesse bei unsern Lehrern in der That sehr wenig entwickelt. Da jetzt das Griechische erst mit Untertertia, also mit 12-, 13jährigen Knaben beginnt, so muß bald, mindestens mit Beginn der Obertertia, zu ernsthafter Schriftsteller-Lektüre geschritten werden, selbst auf die Gefahr hin, den Schülern einige Zeit lang sehr viel helfen zu müssen. Das kanonische Buch für die Tertia ist Xenophons Anabasis, schon darum, weil es das griechische Seitenstück zu Cäsars gallischem Kriege bildet, ein Umstand, den ein halbwegs geschickter und sachkundiger Lehrer außerordentlich fruchtbar machen kann.

Anabasis: Behandlung.

Für die Lektüre eines Schriftstellers, er heiße nun wie er wolle, erkennen wir keine Methode als berechtigt an als die sprachlich-sachliche und wollen deshalb auch von den Versuchen oder Anweisungen, wie man aus den vier ersten Kapiteln des ersten Buchs der Anabasis „auf induktivem Wege“ den Schüler die halbe Syntax will auffinden lassen, nichts wissen. Was der Schüler selber kann, lesen, konstruieren, halb und nach und nach ganz, das lasse man ihn *machen*; was er mit einiger Hilfe aus dem was er weiß selbst finden kann, das *helfe* man ihm finden; was er noch nicht wissen kann, später aber wissen wird, und jetzt schon verstehen kann, das *sage* man ihm — der erste, letzte, einzige Zweck aber ist und bleibt, den vorliegenden Satz zu verstehen, sprachlich-sachlich, sachlich-sprachlich, und daß dabei das Sprachliche das erste ist, und im Anfang längere Zeit mit einer gewissen Einseitigkeit betrieben werden muß, das ist nicht weiter auszuführen, weil es von selber einleuchtet. Für den Anfänger — und man kann nicht wissen, wie bald Sie mindestens zu längerer Vertretung diesen Unterricht übernehmen müssen — wäre nur zu bemerken,

daß er nicht allzuviel, geschweige alles auf katechetischem Wege soll herausbringen wollen. Die Schüler stellen sich zuweilen sehr dumm an, zuweilen sind sie es wirklich, namentlich wenn sie ungeschickt gefragt werden, und eine der Feinheiten unseres Handwerks besteht darin, zu verhüten, daß die Stunde einen schleppenden Gang annehme. Also lieber anfangs ein bischen zu viel, als zu wenig helfen: die Kunst, Dummheiten und verkehrte Antworten der Schüler so zu wenden, daß die Klugen etwas daraus lernen und auch die Dummen in ihrer bescheidenen Sphäre etwas klarer werden — diese Blüte unserer Kunst lernt sich erst sehr allmählich in der Praxis. Einigen Spielraum wird man dem Lehrer gönnen müssen — er wird ihn sich selbst gönnen: des einen Interesse neigt mehr nach der sprachlichen, das des andern mehr nach der sachlichen Seite, also der eine ist mehr Philolog, der andere mehr Historiker: jeder darf seinem Genius opfern, er darf nur und wird auch wenn er vernünftig ist, die andere Seite nicht vernachlässigen. Und welche Schätze nach beiden Seiten sind hier gleich in diesem ersten Buch der Anabasis zu heben, mit denen der Schüler sich beide Taschen, die Sprach- und die Sachtasche vollstecken kann! Die sprachliche mit Kenntnissen hinsichtlich der Tempora, — das ganze reichentwickelte Participialwesen — das Kapitel von den Präpositionen, auf denen die Anschaulichkeit, gewissermaßen Greifbarkeit aller griechischen Darstellung beruht: und das alles steht am Wege, man braucht es nicht künstlich aufzusuchen, nicht durch Exkurse in besonderen Karren nebenherzufahren, es ergiebt sich im natürlichen Zusammenhang der Übersetzungspflicht von selbst und beschäftigt, ein nicht hoch genug anzuschlagender Vorteil gerade der altsprachlichen Lektürestunde, Geist und Denkkraft auch des Lehrers unausgesetzt, so daß dieser doch schon sehr gedrückt oder von Natur sehr langweilig sein müßte, wenn ihm, da ihm doch überdies etwa vier Bücher der Schrift zu Gebote stehen, dieser Schriftsteller auch bei langjähriger Behandlung leid werden würde. Und ebenso das Sachliche: hier ist ein Gegenstand, der den Schülern nicht als ausgedroschener, von Lesebüchern, Geschichts- und Geschichtenbüchern zu Tode gehetzter Stoff entgegentritt und den er gleichwohl mit schon Bekanntem leicht verbinden kann; im Mittelpunkt steht eine

höchst interessante Persönlichkeit, ein Prinz aus Achämenes Hause, mit einziger Ausnahme etwa des Mardonios und allenfalls des ersten Darius in Wahrheit der einzige Perser, der uns als individuell-kennbare Persönlichkeit deutlich in den Gesichtskreis tritt, weil wir ihn mit den Augen eines Mannes sehen, der ihn selbst gekannt hat; die Eigenart der griechischen Stämme berührt uns, der Lakone, der Böotier, der Thessaler, der Athener und desgleichen der Gegensatz zwischen Hellenen und Barbaren; die Verwaltung einer persischen Provinz und der Mechanismus der großen persischen Monarchie, das Söldnerwesen mit seinen Licht- und Schattenseiten und das Heer auf dem Marsche, im Lager, im Aufruhr, in der Schlacht; Menschenleben aller Art, der Großherr, der persische Prinz, der Typus des politischen Verbannten und Landsknechtsführers in Klearchos: das alles geht an uns vorüber und dies in einer Darstellung, die nicht rhetorisch oder pathetisch aufgeschmückt ist, sondern wie die Cäsars plan, ruhig, sachverständig, so daß sie die Vorstellungskraft des Knaben anregt, nicht aufstürmt und ihn wie den Lehrer einlädt und fast nötigt, sich die Dinge zu denken, wie sie vor 2000 Jahren wirklich gewesen sind. Gesunder Realismus und frischer Idealismus lassen sich hier gleichmäßig „pflegen", finden hier gleichmäßig ihre Nahrung. Ich habe schon mehrfach auf den hohen geschichtlichen Wert der Anrede des Kyros an die Strategen und Lochagen seiner griechischen Mietstruppen I, 7, 3 hinweisen müssen: ich möchte eine Darlegung ihres didaktischen und pädagogischen, ihres Unterrichts- und Erziehungswerts als Aufgabe für unsere nächste Zusammenkunft stellen. *Ὅπως οὖν ἔσεσθε ἄνδρες ἄξιοι τῆς ἐλευθερίας ἧς κέκτησθε καὶ ἧς ὑμᾶς ἐγὼ εὐδαιμονίζω. Εὖ γὰρ ἴστε ὅτι τὴν ἐλευθερίαν ἐλοίμην ἂν ἀντὶ ὧν ἔχω πάντων καὶ ἄλλων πολλαπλασίων.* Dies sagt ein Barbarenfürst von unzweifelhaft hoher Begabung; er sieht, daß diese Männer, Führer von Söldnern und von mäßigem standard of life, gleichwohl etwas haben, was e r sich mit allen seinen Schätzen nicht kaufen kann, dessen Kraft er sieht, dessen Wesen er nur ahnt — wie es auch der Tertianer zunächst nur ahnen kann. Aber der erste Keim zu der ich denke ziemlich wichtigen Erkenntnis des Wesens der Freiheit, welche den großen Fortschritt der

10*

Menschheit durch das Hellenentum und die Grundlage unserer abendländischen Bildung bezeichnet, ist doch damit gelegt. In den spätern Büchern sieht dann der Schüler — der Untersekundaner — was diesen Söldnern in Kraft ihrer Eleutheria gelungen: es muß das Programm, die Idee sein, mit der wir sie auf dem berühmten Rückmarsch begleiten, und der Lehrer soll sich durch den Gedanken, daß er junge Seelen mit so edlem Stoff und würdigen Inhalt bilden und erfüllen darf, selbst erbauen und erfrischen. Davon viel zu sprechen ist ganz überflüssig, ja schädlich; wo die Sache spricht, brauchen wir nicht zu predigen, aber allerdings sollen die Schüler merken, daß ihr Lehrer, der gereifte Mann selbst Freude an dem Gegenstande hat, den er mit ihnen betrachtet: das ist das, was Fr. A. Wolf mit seinem „Vor allem habe Geist" hat sagen wollen, wenigstens ist es das allein Wahre in diesem berühmten Ausspruch: denn Geist in diesem Sinne, den Geist der Sache, die Freude an der Sache kann jeder haben.

Zwei, drei Bücher der Anabasis — wonötig mit einigen Überschlagungen — können auf diese Weise in Obertertia und weiterhin Untersekunda durchgearbeitet, also auch repetiert werden und für die Repetition auf dieser Stufe empfiehlt sich, was wir schon bei Cäsar gefunden haben: man repetiere mit einem besonderen Leitmotiv und unter einem besonderen Gesichtspunkt und nehme als solchen Richtpunkt, je nach Neigung des Lehrers, ein sachliches oder ein sprachliches Interesse, und man wird damit einen guten Anfang oder selbst schon einen kräftigen Fortschritt auf der Bahn des Studierenlehrens machen. Z. B. man sammle wie bei Cäsar, was man von „Kriegsaltertümern" in dem Gelesenen finden kann und ordne es schließlich zusammen: oder wer Sprachliches vorzieht, studiere bei dieser Repetition, die ich mit der zweiten parlamentarischen Lesung einer wichtigen Gesetzesvorlage vergleichen möchte, mit seinen Schülern ein Kapitel aus der Syntax. Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß die Anabasis eine sehr willkommene Fundgrube für Aufsatzthemata bietet, für beide Arten, die man jetzt unterscheiden muß, die „kleinen Ausarbeitungen" und die eigentlichen „Aufsätze", wobei ich bemerken möchte, daß ich bei den letzteren mehr an Sekunda, als an Tertia denke. „Lebens-

geschichte des Klearchos", „Charakter des Kyros", „Menon und Klearchos"; „Lage des griechischen Söldnerheeres nach der Schlacht"; für die kleinen Klassenarbeiten, die aber streng den *deutschen* Stunden zuzuweisen sind, Themata wie „Verwaltung der Satrapie durch Kyros", „Leben des Klearchos vor seinem Eintritt in die Dienste des Kyros" u. s. w. Über die Verwendung des in Tertia u. s. w. Gelesenen auf höheren Klassen reden wir noch: früher beim lateinischen Aufsatz in Prima war diese Verwendung leicht und auch fruchtbar: darauf ruht jetzt bekanntlich Acht und Aberacht, doch giebt es noch andere Arten nützlichen Zurückgreifens und Zurückweisens auf Gebiete, in denen der Schüler monate- und selbst jahrelang gelebt hat.

Französisch.

Unmittelbar an das Griechische möchte ich einige Worte über das *Französische* in dieser Klasse, Nb. in dieser Klasse des *Gymnasiums* reihen.

Bildungswert; neueste Moden.

Die Beschäftigung mit dieser Sprache hinsichtlich ihrer für das *Studium* im eigentlichen Sinn bildenden Kraft mit der Erarbeitung der griechischen Sprache und der durch sie vertretenen geschichtlichen Welt gleich stellen kann nur jene sehr verbreitete und sehr verwerfliche Polemik, der es nur ums Rechthaben und nicht um die Wahrheit zu thun ist: es ist aber ebenso thöricht, das Französische gering zu achten und als „Nebensache" zu bezeichnen: wo man nach Bildung, also nach organischem Leben strebt, giebt es keine solchen. Jedes Wort darüber ist verschwendet; es handelt sich nur darum, den Schülern dasjenige recht nahe und auf die rechte Weise nahe zu bringen, was sie gerade am Französischen, mit dem Französischen und *nur* an und mit dem Französischen lernen können. Man wird zu diesem Behuf allerdings einiges Wasser in den Wein der gegenwärtig grassierenden Gallomanie gießen müssen. Es versteht sich, daß man auf eine gute Aussprache hinarbeitet, und das wird wirksam geschehen können, wenn der Lehrer selbst, soweit ihm irgend möglich gewesen ist, sich in den Besitz einer solchen zu setzen gewußt hat, damit die Schüler sich nach ihm bilden können: von den phonetischen und laut-

physiologischen Turnkünsten — der Ausdruck stammt von dem Schulmanne, der über den ganzen Unterricht mit am meisten Einsicht und tiefster Sachkenntnis geschrieben hat*) — versprechen wir uns für ihren eigentlichen Zweck wenig und würden aus allgemeinen Gründen die Erreichung dieses sehr beschränkten Zwecks einer sublimierten französischen Aussprache für den Preis der Zeit und Kraft, die sie kostet, zu teuer erkauft finden. Münch selbst unterscheidet in seinem Vortrag auf der Versammlung rheinischer Schulmänner 1895 sehr richtig dreierlei Aussprachen oder Vollkommenheits- beziehungsweise Unvollkommenheitsgrade; eine Aussprache zweiter Klasse halte auch ich für die Mehrzahl oder wenigstens für eine sehr respektable Minderzahl unserer deutschen Schüler — aber nicht aller Gegenden — für erreichbar und auch für genügend. Das Mögliche geschehe; vor allem soll der Schüler viel gut gelesenes und gut gesprochenes Französisch *hören*, auch angehalten werden, einfache Dinge selbst französisch sagen zu können: und zu diesem Behuf ist wünschenswert, daß der Lehrer alles, was er etwa deutsch zu sagen, zu erklären hat, soweit möglich schon von Quarta an, auch französisch sage, später umgekehrt, erst französisch, dann auch deutsch: das aber ist kindisch und unerreichbar, und selbst wenn erreichbar, nicht erreichenswert, daß der Gymnasialprimaner den Handlungsreisenden im Französischen übertrumpfe.

Gymnasial-französisch; Behandlung der Lektüre.

Unser Ziel ist, halten wir fest, hier wie analog überall, unsere Schüler dahin zu bringen, daß sie weiterhin mit Leichtigkeit diejenige vollere Beherrschung der Sprache gewinnen, die ihnen ihr Beruf späterhin einmal nahelegen oder zur Pflicht machen wird; *nicht* alles zu lehren, wohl aber die Fähigkeit zu geben, alles zu lernen vermag das Gymnasium. Die Hauptsache, denke ich, bleibt doch der Gewinn, den man aus der Lektüre guter französischer

---

*) „Es muß deshalb auf allen Stufen in den Schülern vom Beginn der französischen Stunde an das Gefühl wach gehalten werden, daß es sich nun um eine körperliche Zusammenfassung handle, ähnlich wie beim Singen und beim Turnen; ebenso fest beherrscht und von der gewohnten Rede abweichend wie beim Singen muß hier die Stimme bleiben und ebenso straff gespannt und fest beherrscht wie beim Turnen die Muskeln; um eine Art von Recitativ in der That handelt es sich und um eine Art von Mundturnen". Münch, in Baumeisters Handbuch, Französisch S. 20.

Schriften, ihrer Übertragung in ein annehmbares Deutsch, und aus der Kenntnis der besonderen Mittel, mit welchen diese Sprache ihre eigentümlichen Wirkungen erzielt, ziehen kann. Von den 3 Stunden, die uns hier — 3 Jahre lang glücklicher- und auch vernünftigerweise — zur Verfügung stehen, würde ich die eine stets dem Grammatischen, Regeln und Übungen, schriftlichen und mündlichen, des Übersetzens ins Französische, die 2 anderen der Lektüre und was sich ungezwungen an sie anschließt, widmen. Von der Verachtung systematischen Durchnehmens der Grammatik und der Weisheit „Tod den Regeln“! ist man schon jetzt wieder einen Schritt zurückgekommen.

Stellen wir uns z. B. die Aufgabe, in dem Lesebuch von Meurer, das wir hier benützen, das Stückchen von Michaud Le Nil S. 69 f. in einer oder zwei Lektürestunden der Untertertia zu bewältigen. Die Aufgabe ist, wie sich von selbst versteht, immer eine allgemeine, Fortschreiten in Kenntnis und Fertigkeit durch Übung, und eine besondere, es soll gerade an diesem Stück etwas gelernt werden, was nur an diesem gelernt werden kann.

Beispiel.

Es wird demnach das Stück, wie mans überall macht, in verständig bemessenen Absätzen von nacheinander aufgerufenen Schülern gelesen, übersetzt und der Lehrer berichtigt, was unrichtig gelesen, und was nicht ganz und völlig richtig übersetzt worden ist: ich würde das Französische *nicht* zuerst selber vorlesen, weil ich, wie früher schon gesagt, gerne dem Schüler sobald er und wo er kann, die Initiative zuweise. Indes ist das eine offene Frage — wie früh, wie spät soll man dem Schüler im Französischen diese Initiative zuschieben? und darüber kann nicht die stets angerufene „Erfahrung“, die als *allgemeine* und also normgebende in diesem Fall wie in manchen anderen gar nicht festgestellt werden kann, sondern nur die *Praxis*, d. h. auf deutsch der verständig beobachtende Lehrer entscheiden: am Schluß eines Abschnitts muß der Lehrer in jedem Falle das Ganze noch einmal vorlesen. Eine deutsche Musterübersetzung vorzutragen, halte ich schon auf dieser Stufe für überflüssig: daß dies Mittel — der Lehrer übersetzt einen Satz oder Abschnitt mustergiltig noch einmal, wo ein solcher Satz oder Abschnitt besondere Schwierigkeiten gehabt hat, oder

sonstwie bei der Übersetzung nicht zu seinem Rechte gekommen ist, — da und dort, gelegentlich, häufig sogar, angewendet werden kann oder soll, versteht sich, nur soll man nicht gleich wieder ein Dogma daraus machen.

Gut also: Abschnitt von Le Nil — ses rives wird in dieser Weise erledigt — Lesen des Schülers, Berichtigung begangener Fehler wider die Aussprache durch den Lehrer, Übersetzung des Schülers, Verbesserung derselben durch den Lehrer, sachliche oder sprachliche Erläuterungen ad hoc, zuerst in französischer und dann in deutscher Sprache oder auch umgekehrt gegeben, und je nach dem Stand der Klasse bei offenen oder geschlossenen Büchern nochmaliges Lesen des gesamten Abschnitts durch den Lehrer in dessen amtlich konstatierter vorbildlicher oder mustergiltiger Aussprache. Alsdann weiter ebenso mit dem zweiten der beiden Abschnitte, in welche wir dieses Stückchen zerlegen. Und nun könnten ja wohl die allbeherrschenden Sprechübungen beginnen. Quelle est la source de tous les biens pour l'Egypte? fragt der Lehrer und der Schüler antwortet nach der vorgezeichneten Formel: L'inondation du Nil est la source de tous les biens pour l'Egypte. Und so ferner.

Sprech-übungen.

Ich fürchte, daß bei dieser Art von Méthode du perroquet mehr vom Papagei als von der Methode ist, und verspreche mir von diesen geistlosen Übungen im Sprechen, ehe der Schüler etwas zu sagen hat — sehr wenig, noch weniger von den Sprechübungen „im Anschluß an Vorkommnisse des täglichen Lebens“, welche der Lehrplan uns „in jeder Stunde“ ansinnt. Für meinen Teil würde ich dieses Stück le Nil dadurch für meiner Schüler Kenntnis der französischen Sprache nutzbar zu machen suchen, daß ich nach Durcharbeitung des Stückes in den letzten 15 Minuten oder wie viel Zeit es kosten mag etwa alle Wörter und Ausdrücke, die sich auf das Leben eines großen Flusses beziehen, sammeln und durch ein- und zweimaliges Abfragen, auch gelegentliches Wiederholen, Verarbeitung der Ausdrücke in einer schriftlichen Hausarbeit und was dergleichen kleine Mittel sind, befestigen ließe. Also sammeln wir: eaux, cours, sources, rives, l'embouchure, le lit, fleuve, canaux, couler, des sources tarissent, le fleuve sort de son lit, arroser,

débordement des fleuves, l'inondation, déborder, abreuver, rivières, branches, se jeter à la mer. Das ist schon eine ganz artige Sammlung, der man noch einige Ausdrücke anschließen kann, welche sich auf die Wirkungen des Flusses beziehen, fécondité, fertiliser u. s. w. Diese Wörter fragt man ab, doch so, daß man sie einigermaßen ordnet, von der Quelle source bis zur Mündung embouchure, den Fluß auf seinem Laufe cours u. s. w. verfolgt, nach einigen seiner Bethätigungsweisen, seinem déborder etwa fragt — man mischt also mit anderen Worten ein naturgemäßes, aus der Vorlage selbst sich ergebendes gewissermaßen und im bescheidenen Sinne sachliches Interesse mit der Aufgabe der Bereicherung des französischen Wortschatzes und ich glaube allerdings die Erfahrung gemacht zu haben, daß dadurch in den Schülern lebhafterer Anteil erwuchs, als durch Fragen nach dem potage, rôti und dessert und den sonstigen Bestandteilen ihrer Tagesmahlzeit, die beiläufig nicht bei allen so reichlich ausgefallen war, als die Sprechübung voraussetzte. Ein solches sachlich-sprachliches Interesse wird sich leicht bei den meisten der Lesestücke finden: auch die Sprechübungen, soweit sie auf jeder Stufe unerläßlich und auf dieser möglich sind, kann man am besten auf diese Weise vernünftig betreiben.

Hausaufgaben.

Dazu denn alle 14 Tage mit unerbittlicher Regelmäßigkeit von Untertertia an bis Oberprima einschließlich eine kleine schriftliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische als Hausaufgabe, zur Korrektur einzureichen: so wird das Französische seinen sehr wertvollen Beitrag zur allgemeinen Bildung, wie zur besonderen Berufsbildung soweit sie bis zum 16. oder 18. Lebensjahre möglich ist, geliefert haben. Die Sache ist, wenn einem auch zuweilen der Übereifer der jungen Schule, die sich geberdet, als wenn seither nicht auch schon gewissenhaft und verständig gelehrt worden sei, ärgerlich wird, auf gutem Wege und auch die Aussprache unserer Schüler, die man im allgemeinen abscheulich findet, und auch im besondern nicht besonders schön zu finden das Recht hat, wird sich in dem Maße bessern, als es gutsprechende Lehrer in größerer Zahl geben wird.

Erinnern wir uns nun wieder, daß unter dem Autoritativen,

das dem Tertianer nahe gebracht, eindringlich gemacht werden soll, auch das Vaterländische, das Nationale sein soll, so sind wir auf dem geschichtlichen und da alle Geschichte auf dem Boden unserer Erde spielt, auch geographischen Boden angelangt.

Geschichte und Geographie.

Geschichte u. Geographie.

Für jene setzt unser Lehrplan zwei, für die Geographie eine Wochenstunde aus und jene, Geschichte in Tertia, ist insofern gut weggekommen, als künftighin die Geschichtserzählung in dieser Klasse nur bis 1740 herabgeführt zu werden braucht. Wir haben also, um unsere Tertianer die Bodengestalt, den größten Teil der Geschichte, das Wesentlichste der politischen Einteilung, der Verfassung, der materiellen und geistigen Mittel und Hilfsquellen unseres Vaterlands kennen zu lehren, $3 \times 40 \times 2$ also pr. pr. 240 Stunden verteilt über zwei Jahre: was eine genügend reichlich bemessene Zeit ist.

Geographie.

Wir müssen hier zunächst über den geographischen Teil der Aufgabe ins Klare zu kommen suchen.

Wir haben bei Besprechung des geographischen Unterrichts in Quinta gefunden, daß es ein leeres Wort sei, wenn man in Tertia von „Wiederholung“ der (in Quinta gelernten) Erdkunde Deutschlands spreche: man wiederholt nicht mit dem überreifen Knaben was das Kind gelernt hat, man muß es ganz anders, man muß es neu lernen, und da eine ausgeführte Geographie Deutschlands für den Quintaner in der That durchaus unzweckmäßig ist, so folgt, daß die Hauptaufgabe des geographischen Unterrichts in Tertia die Geographie von Deutschland ist und die Nebenaufgabe die Auffrischung und Vertiefung dessen, was dem Sextaner und Quintaner einst von den außereuropäischen Erdteilen gesagt worden ist, plus dem Wenigen, was vorläufig über die deutschen Kolonien gesagt und schulmäßig behandelt werden kann. Endlich ist noch zu bemerken, daß die physische Geographie Deutschlands in die Untertertia, die politische in die Obertertia gehört, nicht umgekehrt, wie in unserem Lehrplan zu lesen: das bedarf keiner Erörterung, da politische Geographie doch nur dem

einleuchtet, der etwas und ziemlich viel, je mehr desto besser, von der Geschichte des betreffenden Landes kennt: wir haben demnach hier einfach einen Schreibfehler angenommen und die natürliche Ordnung hergestellt, ohne daß wir dabei erst die größere Freiheit, welche unsere Schulregierung den einzelnen Anstalten zu gewähren Willens sei, angerufen hätten.

Prinzip für die Behandlung.

Ein strittiger Gegenstand, der uns hier mehrfach beschäftigt hat, war: ob die Sache so anzufangen sei, daß man die 3 Geschichts- und Geographiestunden zusammennehmen, als ein organisches Ganze behandeln soll. Man würde in diesem Falle zuerst in den 3 Wochenstunden, gleichsam als Einleitung zur geschichtlichen Betrachtung, die physische Geographie Deutschlands behandeln, so lange, bis die Schüler einigermaßen mit dem Boden, auf dem sie leben und auf dem ihre Vorfahren gelebt haben, vertraut seien; alsdann würde man, vielleicht ab und zu eine geographische Repetition einstreuend, in allen 3 Wochenstunden die Geschichte Deutschlands herabführen bis etwa 1815: dann die politische Geographie wieder in allen 3 Wochenstunden und als Einleitung zu dieser die Geschichte von 1815—1871, womit diese, die Geschichte bis zur Gegenwart, also gewissermaßen in politische Geographie verwandelt würde. Das hätte gewiß seine Vorteile, die Sache läßt sich aber jetzt nicht mehr machen, weil die deutsche und deutsch-europäische Geschichte sich jetzt auf 3 Jahreskurse verteilt, und weil die Geographen nicht so ganz Unrecht haben mit dem Verdachte, daß, wenn bei der Ehe von Geschichte und Geographie Gütergemeinschaft eingeführt wird, die letztere Wissenschaft leicht benachteiligt werde: und somit bleibt es dabei: durchlaufend 1 St. Geographie und 2 St. Geschichte.

Praktischer Zweck.

Wie ist nun mit Tertianern die Geographie zu behandeln? — Ich antworte und denke dabei auch gleich mit an die Untersekunda: durchaus utilitarisch d. h. mit ganz bestimmter Rücksicht auf den praktischen Zweck geographischen Wissens für Knaben von 14, 15, 16 Jahren, von denen ein großer Teil in 1, 2, 3 Jahren ins „Leben“, ins Erwerbsleben hinübertreten werden. In der Oktoberkonferenz des Jahres 1873 hat mir ein Wort von Bonitz viel zu schaffen gemacht: „die Geographie, die ich übrigens nicht als eine Wissenschaft anerkennen kann, sie ist

ein Mosaik mannigfacher mehr oder weniger nützlicher Notizen". Ich fand bei näherer Erwägung, daß die Frage falsch gestellt war: ich kann doch jede Art von Stoff, auch sehr heterogenen Stoff und folglich auch den, sehr mannigfachen Gebieten Naturwissenschaft, Geschichte, Statistik, Volkswirtschaftslehre u. s. w. entlehnten Stoff, der dazu dient, den gegenwärtigen Zustand der Erde als eines Wohnsitzes der Menschen zu charakterisieren, unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten zusammenfassen, ihm also die Form einer Wissenschaft geben, ihn dadurch — denn Wissenschaft ist Form, Formgebung — zur Wissenschaft machen und ihn in dieser Gestalt anderen, also Tertianern oder Untersekundanern u. s. w. überliefern. Utilitarisch und wissenschaftlich aber sind keine Gegensätze: und weil die Geographie allerlei nützliche Kenntnisse umfaßt und überliefert, deswegen hört sie nicht auf Wissenschaft zu sein: es könnte ja sein, daß die streng wissenschaftlich geordnete Übermittlung auch die zweckmäßigste und nützlichste Übermittlung wäre. Man kann also sagen: die Geographie hat die Aufgabe — — vielmehr besser und praktischer: der Lehrer, welchem der geographische Unterricht in Tertia u. s. w. übertragen ist, hat als seinen Hauptzweck und mithin als sein Regulativ bei diesem Unterricht das anzusehen, dem künftigen deutschen Reichsbürger, der gegenwärtig 13 oder 14 oder 15 Jahre alt ist, über sein Land, und soweit in der ausgesetzten Zeit möglich, auch über die übrigen Länder der Erde, besonders die europäischen, diejenigen Kenntnisse beizubringen, welche er beim Eintritt ins bürgerliche Leben braucht. Man könnte dies auch ganz einfach ausdrücken: der geographische Unterricht in unseren Mittelschulen ist elementarer Unterricht in der Politik, ist wesentlich Politik — ein Satz, den heute ein Schulmann ruhig aussprechen kann, ohne daß, was vor 50 Jahren unfehlbar geschehen wäre, ein Geheimrat darüber in Ohnmacht fällt.

Wir müssen hier in Rechnung nehmen, daß wir jetzt einen 3jährigen Kursus haben, müssen also etwas vorgreifend auch die Untersekunda mit in Betracht ziehen; wenigstens soweit, daß der innere Zusammenhang dieses 3jährigen Unterrichts erhellt: das Ziel ist also:

1) in dem 2jährigen Tertiakursus den Schülern eine wissen-

schaftlich geordnete und über das Oberflächliche hinausgehende Kenntnis ihres Vaterlands, dessen physischer Verhältnisse, seiner Flüsse, Berge, klimatischer Bedingtheiten, seiner natürlichen Hilfsquellen, seiner Besitztümer, Kohlen, Schafe, Rinder, Pferde u. s. w., Handels- und Verkehrsbesitz und -Bedingungen, seiner Bewohner, seiner politischen Verfassung u. s. w. beizubringen, was recht gut möglich ist, so daß der Schüler im Stande ist

2) in dem Untersekundakursus in ähnlicher Weise die übrigen europäischen Länder und Staaten kennen zu lernen, und zwar so kennen zu lernen, daß er beständig deren physische und politische Verhältnisse — die Grundbedingungen ihres physischen und politischen Zustands — sagen wir beispielshalber die Zahl ihrer jebetreffenden Viehhäupter und die Prozente ihrer Analphabeten mit den in Deutschland, dem deutschen Reich, seinem Vaterland befindlichen vergleichen kann oder muß.

Es schadet meines Erachtens gar nichts, wenn dies unter dem etwas chauvinistisch angehauchten Gesichtspunkte der Macht geschieht: wie stark ist die Bevölkerung und die Armee Frankreichs im Vergleich zu der Deutschlands: wie viele von diesen Millionen können lesen und schreiben u. s. w. Denn mag der gefühlvolle pädagogische Idealist von Vaterlandsliebe sagen was er will, in einer gesunden Knabenseele, aus der einmal wills Gott ein Mann, ein Mann fürs öffentliche Leben — for which a man is born wie ich in einem Briefe Cromwells gelesen zu haben mich erinnere — ein klarer und ehrlicher Kämpfer für das Gute gegen die vielgestaltige Gemeinheit hervorgehen wird — in einer solchen Knabenseele, sage ich, äußert sich der keimende und treibende Patriotismus zunächst als Stolz auf die Macht seines Landes, nicht auf die vielen wirklichen oder vermeintlichen Tugenden seines Volkes, die er noch nicht versteht: und daß ichs nur gestehe, patriotisch angesprochen, unmittelbar meine ich, unwillkürlich, fühle auch ich mich mehr, wenn ich ein Bataillon unseres Heeres mit Trommeln und Pfeifen unter meinem Fenster marschieren sehe oder auch nur höre

horch,
Das ist der Kriegsmarsch meines Volks! wie mutig
Er in das Herz mir schallt und siegverkündend —

als wenn ich eine Prunkrede eines Herrn Kollegen über Deutschlands Verdienst um die Erfindung des Schießpulvers höre oder die Vorrede eines andern zu einem neuen deutschen Lesebuch lese, in welchem jetzt bekanntlich die Deutschheit sehr billig verzapft wird.

Es ist aber allerdings richtig, daß in diesen 3 Jahren, in denen die Schüler in so intensiver Weise mit Deutschland beschäftigt werden, und nicht am wenigsten im geographischen Unterricht ein sehr solider Grund für vaterländische Gesinnung gelegt werden kann, nämlich wenn der Lehrer diese vaterländische Gesinnung, d. h. das volle Bewußtsein seiner Pflicht gegen dieses sein Vaterland, das vor ihm gewesen ist, und nach ihm sein wird, besitzt, und die Disposition hierfür bei seinen Knaben nicht etwa künstlich einzuimpfen sucht, sondern einfach voraussetzt: was er darf, da sie etwas Natürliches ist, und nur etwa später bei in Egoismus verkommenen oder im Verkommen begriffenen Individuen vor der Blasiertheit, welche etwas Unnatürliches ist, zurücktritt.

Geschichte, Patriotismuspflege.

Von manchen wird nun die Geschichte, der geschichtliche Unterricht als die besondere Domäne angesehen, auf welcher der Weizen patriotischer Gesinnung und damit man die Backen gleich recht voll nimmt, patriotischer Begeisterung blühe, und demgemäß müsse diese natürlich ganz besonders in dem 3jährigen Kursus deutscher Geschichte von Untertertia bis Untersekunda einschließlich „gepflegt werden". Auch unsere Lehrpläne scheinen mir darin des Guten etwas viel zu thun, sie scheinen, vgl. die Bemerkungen zu III 1 S. 40—41, eine gewisse Besorgnis zu hegen, daß die Schüler zu viel von „außerdeutscher Geschichte" erfahren: und sehr bedenklich erscheint mir in der That, was das Abiturientenreglement für unsere preußischen Gymnasien S. 13, § 11, 8 sagt, „die geschichtliche Prüfung hat die Geschichte Deutschlands und des preußischen Staats, soweit sie in der Prima eingehender behandelt worden ist, zum Gegenstande". Da sind wir auf dem besten Wege, auf das Niveau der Engländer oder Franzosen herabzusinken: wir würden also, indem wir diese in ihrem Geschichtsunterricht nachahmen, eben in den Fehler verfallen, vor dem die Chauvinisten uns so sehr warnen — daß nämlich der Deutsche immer geneigt gewesen sei, das Fremde zu überschätzen und das eigene Gute, in

diesem Falle also die unbefangene Würdigung fremder und eigener Volksgeschichte, darüber zu verkennen. Dem gegenüber möchte ich nüchtern feststellen, daß die Geschichte, Geschichtsdarstellung, Geschichtserzählung vor allem 1) 2) und 3) wahr sein muß: nach besten Kräften. Aller Unterricht ohne Ausnahme, Religionslehre wie Mathematik oder Sprachwissenschaft oder Geschichte, hat als nächste Aufgabe die, den Wahrheitssinn, den Sinn für das was wirklich ist und dadurch dann weiter den Sinn für das was sein sollte, zu pflanzen, zu stärken, zu entfalten, zu lenken: und der geschichtliche Unterricht hat in ganz besonderem Maß diese Aufgabe, denn das Wort kommt her vom Geschehen. Ich habe anderswo ausgeführt, muß aber auch vor Ihnen darauf hindeuten, daß das Reden und Schreiben über den geschichtlichen Unterricht darum vielfach so wenig fruchtbar ist, weil man sich so stellt, als wäre dieser besondere Geschichtsunterricht die einzige Gelegenheit, Geschichte dem Schüler beizubringen. Dem ist nicht so: wie aller Gymnasialunterricht in gewissem Sinne deutsch, so ist auch aller Gymnasialunterricht in gewissem Sinn Geschichte; schon der erste Satz im lateinischen Übungsbuch und das griechische Alphabet ist es. Diesem allgegenwärtigen historischen Bildungsunterricht gegenüber haben die besonderen Geschichtsstunden eine sehr bestimmte aber doch nur subsidiäre Bedeutung. Sie bieten zusammengefaßte chronologisch-geordnete Kenntnisse in einem Lehrvortrag, der natürlich alle möglichen Vorzüge haben sollte, wie jeder Unterricht, und sie entwickeln dann, wie wir schon bei dem Unterricht für Quarta bemerkt haben, die überaus wichtige Fähigkeit mit diesen Kenntnissen in elementarer Weise zu operieren. Patriotismus, Charakter, monarchische Gesinnung und alle die andern guten Dinge entströmen dem Gegenstand dieses Unterrichts und sie, oder ein Teil von ihrer Kraft wollen wir bescheidener Weise sagen, teilen sich durch den Lehrer, sofern sie in diesem in Wirklichkeit und nicht bloß in Pathos und Strebertum leben, von selbst den Schülern mit: „glühende Begeisterung" aber, wie einige Phrasenmacher verlangen, kann man nicht lehren. Ein Bild aus dem Leben, abschreckend zugleich und anziehend, will ich hier einschalten. Ein Kollege, den sein brillantes Gedächtnis und das was man früher einen guten Lernkopf nannte,

ὑπερ μορον in die Lehrerlaufbahn verschlug, während der liebe Gott ihn zum Unteroffizier bestimmt hatte, besaß einen äußerst robusten Patriotismus von so derbrealistischer Art, daß er sich ärgerte und entsprechend ereiferte, wenn er erzählen mußte, daß König Heinrich IV. im Jahre 1077 in der Lombardei schlecht empfangen worden sei: er sprach davon mit derselben Entrüstung, als wenn dies etwa im Oktober 1875 unserem Kaiser Wilhelm in Mailand begegnet wäre. Als er einst die Absetzung Karls des Dicken zu Tribur im Jahre 887 erzählte, wendete er sich plötzlich an einen armen Dümmling seiner Tertia mit der Frage „war das recht?“ und als dieser, aus ahnungslosem Halbschlummer aufgestört mit einem schüchternen Ja antwortete, bekam er die schwere Hand der Legitimität und Loyalität empfindlich zu fühlen, wegen seines Mangels an patriotischer Gesinnung gegenüber Karl dem Dicken. Dies war, wie der ganze Mann eine Karrikatur: gleichwohl blieb dieser frazzenhafte Patriotismus auf die Schüler nicht ohne Wirkung, weil er nicht affektiert, sondern in seiner verkehrten Art ehrlich war.

Schwierigkeiten.

Wenn über die Pflege des Patriotismus viel unnütze Worte gemacht werden, so sparen sich unsere pädagogischen Schriftgelehrten gemeiniglich die Worte, wo sie wohl am Platze wären: über die Schwierigkeit pflegen sie zu schweigen, die der konfessionelle Gegensatz in unserem Vaterlande im Geschichtsunterrichte macht. Sie ist allerdings für Tertia und Sekunda wenigstens für den Augenblick noch nicht so groß, wie ich daraus schließen möchte, daß wir hier an einer paritätischen Anstalt in einer überwiegend katholischen Stadt, wo ich selbst und meine Kollegen, namentlich die katholischen mit Mißtrauen überwacht wurden, ein oder zwei leichte Fälle ausgenommen, während 30 Jahren keine Ungelegenheit hatten: die Gefahr wird vielleicht in nächster Zeit, wenn man fortfährt, die kirchliche Befangenheit zu hätscheln, größer werden und unseren gymnasialen Geschichtsunterricht, seine erste Tugend, die Wahrhaftigkeit meine ich, ernstlich gefährden. Wir müssen und werden den Gegenstand auf der oberen Stufe mit mehr Nachdruck aufnehmen: hier auf dieser Stufe läßt man in der mittelalterlichen Geschichte das Kirchengeschichtliche etwas zurücktreten, außer da, wo das

Heldentum der Entsagung imponierend und ergreifend entgegentritt: man läßt da, wo das Kirchliche, der kirchliche Streit, der heute noch fortbrennt, die ganze Scene beherrscht, also 1517—1648, die patriotische Saite, wie ja diesem Alter angemessen, stärker erklingen und man befleißigt sich, sofern man Protestant ist, großen und edlen Erscheinungen der römischen Kirche gerecht zu werden und Niederträchtigkeiten auf protestantischer Seite nicht zu verschweigen und namentlich nicht zu vertuschen: ich muß hier der Wahrheit gemäß bekennen, daß ich historische Gerechtigkeit von katholischen Geschichtslehrern, akademischen und Gymnasiallehrern, in einer Weise habe üben sehen, die mich selbst und gewisse Vorurteile meiner Jugend beschämte. Man darf einem möglichen Konflikt aber nicht dadurch ausweichen, daß man sich auf die Erzählung oder Herzählung des rein Thatsächlichen beschränkt, den Geschichtsunterricht also veräußerlicht. Dann verliert er seinen Charakter und bringt nur taube Frucht. Daß ein Augustinermönch, Martin Luther, am 31. Oktober 1517 n. Chr. Thesen angeschlagen hat, daß es ihrer 95 gewesen, daß sie gegen einen kirchlichen Mißbrauch gerichtet waren, daß daraus eine Trennung der abendländischen Kirche geworden ist, das ist noch kein Geschichtsunterricht, auch für den Tertianer nicht: man muß ihm das Wie dieser Dinge, soweit er irgend es fassen kann, darlegen, damit er die geschichtlichen Vorgänge mit seinem Denken und Fühlen begleite. Eine gewisse Akkommodation ist hier, wie bei jedem an Unreife erteilten Unterricht nötig, aber diese Akkommodation hat sehr bestimmte Grenzen: wer z. B. in Luther und in der Scene in Worms nicht das Große erkennt, den großen Mann also nach Janssen schildert, der ist eben kein Geschichtskundiger und ist nur unter Gottes Zulassung, nicht von Gottes Gnaden Geschichtslehrer.

Die Sache ist ernsthaft genug. Daß unser Geschichtsunterricht, im allgemeinen gesprochen, unter dem Einfluß des im Jahre 1517 so nachdrücklich aufgerüttelten kritischen Wahrheitssinnes steht, ist unzweifelhaft — Gott sei dank: wir können das und sollen das nicht ändern. Wir sollen darin einen großen Vorzug und eine Mission des Geschichtsunterrichts erkennen, daß er frühzeitig ein Gegengift reicht gegen die vielen Halblügen, mit denen die Parteien, die

politischen und namentlich die theologischen, die Luft erfüllt haben. Viele davon sind in den Gymnasialunterricht selbst eingedrungen, viele bedrohen ihn unaufhörlich und man muß gegen sie auf der Hut sein, aber auf der andern Seite hat unsre wissenschaftliche Geschichtschreibung doch außerordentlich vieles richtig gestellt und reicht jedem, der sich darum bemüht, einen sehr viel reineren und besseren geschichtlichen Stoff, als wir ihn z. B. in unserer Jugend vorgesetzt bekommen haben.

Behandlung. Der Gang des Unterrichts ist wie in Quarta, doch giebt die Erzählung jetzt nicht mehr einzelne „Geschichten", sondern nach Möglichkeit abgerundete Abschnitte einer wohldisponierten Geschichte: auch der Ton ist von dem in Quarta noch nicht so sehr verschieden, wenigstens thut der Lehrer wohl daran, ihn nicht höher zu stimmen, er gerät uns ohnehin und nicht bloß in dieser Klasse leicht zu hoch. Erst in Untersekunda ändert er sich wesentlich. Für die Tertia gilt ganz besonders, daß der wirksamste Teil dieses Unterrichts die ausführliche, von allgemeinen Reflexionen und namentlich von Predigten freie Erzählung ist, also die Ausführung dessen, was das Lehrbuch in knapper Form giebt. Und hier möchte ich jüngeren Fachgenossen zweierlei zum Troste sagen:

1) daß es für den Lehrer keiner besondern Kunst des Erzählens bedarf, daß es eine beinahe unverschämt zu nennende Forderung des pädagogischen Pharisäismus ist, zu verlangen, daß jede Stunde, auch jede Geschichtsstunde ein „Kunstwerk" sein solle, und das in einem Lande, wo man die wirklich gut erzählenden Geschichtswerke an den fünf oder wenn es hoch kommt zehn Fingern herzählen kann — daß der Lehrer sich darauf verlassen darf, Interesse bei seinen Schülern zu finden, wenn er auch noch so schlicht erzählt; und

2) daß der Anfänger sich der gleichfalls nicht bescheiden zu nennenden Forderung desselben Pharisäertums nicht zu fügen braucht, die von ihm sofort einen unbedingt freien Vortrag, mit Ausschließung jeder Art von Heft oder Notizen verlangt.

Die Bedingung eines unbedingt freien Vortrags läßt sich allerdings sehr leicht erfüllen, wenn man sich darauf beschränkt, das Lehrbuch zu paraphrasieren, dessen Text einfach in Wasser umzurühren, ihn in recht kleinen Dosen einzugeben und so wird viel-

fach der Geschichtsunterricht erteilt: der Lehrer trägt Portion 1 „frei vor“, ruft einen Schüler oder zwei auf, die diesen freien Vortrag so gut es geht wiederholen, dann kommt ebenso Portion 2 und Portion 3 und damit ist die Stunde zu Ende. Das genügt auch allenfalls, wenn kein grober Fehler dabei gemacht wird und ich habe diese Methode sogar in sehr bestechender Weise handhaben sehen. Indes wird sie leicht schablonenhaft, und jenes Mittel der Selbstkontrole, das in der allerdings „freien“ Benutzung eines Notizblattes oder Hefts liegt, bloß deswegen zu verwerfen, weil ein völlig freier Vortrag vielleicht dem Tertianer mehr imponiert, ist überaus verkehrt. Es dringt gegenwärtig ein renommistisches, charlatanistisches Element in unsere Didaxis ein, als wenn es nicht in erster Linie darauf ankäme, das Gute, das Richtige zu sagen, sondern als wenn das Gut-Sprechen, die glatte Form, die Pose oder ὑπόκρισις die Hauptsache wäre. Noch einen anderen Rat möchte ich Ihnen hier im Vorbeigehen geben. Die Notizen, die der junge Lehrer sich für diesen wie für anderen Unterricht zu Hause macht, soll er sich aufbewahren, sie nach jeder Stunde durchlaufen und etwa ein Heft daraus machen, in das er weitere Früchte seines Studiums d. h. seiner Lektüre und seines Unterrichts einträgt. Es kommen ihm, dem Lehrer, in der angeregten und produktiven Stimmung, in welche der Unterricht, die Zwiesprache des eigenen Geistes mit den jungen Geistern jeden Lehrer, der nicht von Haus aus ein irreformabler Pedant ist, zu versetzen pflegt — es kommen uns, will ich sagen, im Unterricht gute Gedanken, die uns auf unserem Studierzimmer nimmermehr gekommen sein würden und die einem auch im Unterricht bei demselben Gegenstand nicht so leicht zum zweiten Male kämen. Man sorge also, daß sie nicht umkommen, womit ich aber bei Leibe nicht gesagt haben will, daß man jeden solchen guten Gedanken nun gleich in die Druckerei tragen soll. Manchmal scheinen die Gedanken bloß gut, blenden ihren Schöpfer und erweisen sich bei gereifterem Verständnis doch nicht als probehaltig: unsere pädagogische und didaktische Litteratur ist ungemein reich an solchen halbgar aus dem Ofen geholten Gedanken.

Untertertia, Mittelalter.

Die Zeit in den beiden Tertien reicht jetzt für eine ziemlich

ausführliche Erzählung: zunächst also der mittelalterlichen Geschichte, 476—1517 im ersten Jahr. Für diese kann demnach der Grund hier recht breit und auch solid gelegt werden. Über die Darstellung, den epischen Stil in dem man Geschehenes vor den Augen, dem inneren Auge der Knaben noch einmal geschehen läßt, viele Worte zu machen ist überflüssig; dadurch, daß man dem Lehrer sagt, daß die Darstellung möglichst klar, einfach, dabei aber lebendig und anschaulich sein müsse, macht man ihn nicht fähig, klar, einfach, lebendig und anschaulich zu erzählen: man lernt es, soweit es lernbar ist, durchs Lehren; für das Schildern oder schildernde Element in der Erzählung darf man sich merken, was Lessing im Laokoon von Homers Schilderungen sagt, daß Homer, der größte aller Erzähler, schildere, (in der Regel wenigstens, nicht immer) indem er das Koexistierende im Raume in ein Konsekutives der Zeitzustände, in Handlungen umsetze. Von besonderer Wichtigkeit wird dies da, wo es Behandlung des Zuständlichen gilt, was man mit einem unserer großen Substantive zu dem Problema wie und wie weit die Kulturgeschichte zu behandeln sei, erhebt.

Kulturgeschichte.

Man kann, ohne sehr paradox zu sein, behaupten, daß Geschichte überhaupt = Kulturgeschichte sei. Geschichte ist Darstellung des Fortschreitens der Menschheit, der fördernden, wie der störenden, der beschleunigenden, wie der hemmenden Momente dieses Fortschreitens und Geschichtsunterricht ist Mitteilung dieser Geschichte an Schüler der betreffenden Reifestufen. Nun ist klar, daß man feinere Kulturbeziehungen und Verhältnisse nicht sich deutlich machen und mithin auch sich nicht deutlich machen lassen kann, ohne daß man einigermaßen geordnete Vorstellungen von dem Gange, den die Geschicke der Menschen im Großen genommen haben, gewonnen hat. Dieser Gang der Dinge im Großen wird, wo er dem Schüler zum ersten Male erzählt wird, zwar kulturgeschichtliche Elemente in ziemlicher Menge darbieten und ihm vorüber führen, aber vorzugsweise doch Begebenheiten, Kriege, Friedensschlüsse, Heroengeschichte zeigen und er wird auch reichlich leider das enthalten, was man mit dem von Locke zuerst gebrauchten Ausdruck das Fechten und Totschlagen nennt. Es ist also eine ganz schiefe Fragestellung, ob Kulturgeschichte im Ge-

schichtsunterricht behandelt werden soll: man kann ja gar keinen Schritt auf diesem Boden machen, ohne von „kulturgeschichtlichen" Dingen zu reden. Die lykurgische Verfassung, das delphische Orakel, die solonische Verfassung, der Alexanderzug, die Ursprungsgeschichte Roms, die punischen, die Bürgerkriege, das Mönchtum, Karl der Große, die Kreuzzüge und so ferner, das ist alles entweder unmittelbar kulturhistorisch oder mit Kulturhistorischem so durchsetzt, daß man nirgends deutlich die Grenze ziehen kann. Man kann ja allerdings und damit werden wir dem wirklichen Problem etwas näher kommen, Begebenheiten und Zustände unterscheiden: ein einst berühmtes und in der That vortreffliches Werk, die „Universalhistorische Übersicht der Geschichte der alten Welt und ihrer Kultur" des alten Fr. Chr. Schlosser stellte bei jedem Zeitraum resp. Kapitel in einem §. 1 die politische und Kriegsgeschichte dar, in einem §. 2 „Leben und Staat" gab es ein sehr reiches kulturgeschichtliches Material, viel Detail einschließlich der Preise gewisser Waren und ähnliches, in einem 3. besprach es die Litteratur des Zeitraums. Nun ist doch wohl klar, daß hier vom Gröberen zum Feineren und Feinsten fortgeschritten wird, und daß, wer wirklich von sich sagen könnte, daß er die Geschichte eines Zeitraumes, sagen wir der römischen Geschichte in der Zeit der großen Revolution von 131—31 v. Chr. verstehe, namentlich in der Litteratur dieser Zeit zu Hause sein müßte, was er doch nur kann, wenn er die politischen und kriegerischen Ereignisse dieses Zeitraumes und ihrer Zeitfolge sich ganz zu eigen gemacht hat. Und folglich ist die Sache einfach. Je elementarer der Gymnasialunterricht noch sein muß, um so weniger kann er Zuständliches geben, je reifer die Schüler sind, um so mehr: es läßt sich ein Lehrbuch der Geschichte für Erwachsene denken, wo die großen Schlachten und die großen Generale u. s. w. nur zur Orientierung genannt werden und die Erzählung überall nur den Rahmen für die Darstellung des Zuständlichen bildet.

Ich bin einmal von einem sehr angesehenen Historiker, Biedermann in Leipzig, hart angelassen worden, weil ich es für eine Verkehrtheit erklärt habe, Kulturgeschichte als solche mit Quartanern treiben zu wollen, es steht aber thatsächlich in meinem kleinen Hilfsbuch für Quarta sehr viel mehr Kulturgeschichtliches, als in

irgend einem anderen von gleichem Umfang. Hier vor Ihnen darf ich wohl davon sprechen, wie ich meinen Teils Geschichte erzählen gelernt habe. Wie ich daran ging, meine römische Geschichte auszuarbeiten, die seit den 36 Jahren ihres Daseins von manchen Fachgenossen für den Unterricht benutzt worden ist, da war mir wie natürlich klar, daß die Erzählung der Begebenheiten einer Periode durch eine Schilderung ihrer Zustände ergänzt werden müsse, was damals zum Überfluß durch zwei berühmte Werke Macaulays History of England und Mommsens römische Geschichte, neuerdings einleuchtend gemacht war. Wie ich das schöne Kapitel im 1. Bande der History: State of England in 1685 wieder las, wurde mir freilich aufs neue einleuchtend, daß Schilderung der Volkszustände einen integrierenden Bestandteil der Geschichte eines Volkes bilden muß, ich fand aber doch die einfache Unterbrechung der Erzählung durch ein Kapitel über das Zuständliche etwas frostig und besann mich darauf, daß Homer anders schilderte, nicht bloß, indem er das Zuständliche in Handlung verwandelte, sondern dadurch, daß er diese Schilderung durch einen der die Dinge selbst gesehen und gehört hat, auf den sie Eindruck gemacht haben, seinen Hörern oder Lesern übermittelt: und wie ich daran gehen wollte, Leben und Sitten des römischen Volkes zur Zeit des Krieges mit Pyrrhus zu schildern, besann ich mich, ob nicht ein paar historische, zeitgenössische Augen sich auftreiben ließen, die einst ein besonderes Interesse an der Betrachtung dieses Lebens gehabt haben. Da fiel mir Kineas ein, der wirklich ein solches Interesse hatte und haben mußte, Rom zum ersten Mal sah und ein gescheiter Mann war; ich führte also diesen zu Anfang der Schilderung ein und damit war, denke ich, ein belebendes Moment gegeben: denn der Leser sieht nun mit den Augen eines unmittelbar Beteiligten, wie wir in der Odyssee die Schilderung der Höhle Polyphems oder des Palastes der Kirke und alles übrige mit den Ohren der lauschenden Phäaken hören und demgemäß mit ihren Augen sehen, was ihnen der Vielkluge vor die Seele zauberte.

Man muß aber dabei freilich wohl unterscheiden, welches Zuständliche man einem Quartaner, Tertianer u. s. f. verständlich machen kann. Die spartanische oder athenische Erziehung z. B.

kann man in ihren wichtigsten Zügen schon dem Quartaner klar machen, denn dafür hat er in seinem eigenen Leben und Treiben deutliche Analogieen; die sozialen Zustände Italiens vor dem Ausbruch der großen Revolution, der Bürgerkriege, aber kann man ihm nicht deutlich machen, weil er eben das Leben im Großen noch nicht kennt: man muß sich also mit dem Gröbsten und mit einzelnen eindrucksvollen Zügen begnügen. Sehr wenig wird mit Kulturgeschichtlichem in Untertertia bei der Geschichte des Mittelalters zu machen sein, weil der Lehrer selbst hier ein klares Gesamtbild nicht zu haben pflegt, für viele Persönlichkeiten und ganze Zeiträume ein solches selbst für den Gelehrten nicht mehr erreichbar ist: man muß sich also hier mit dem begnügen, was man gelegentlich am Wege findet, also z. B. Bernwart von Hildesheim, von dem wir nach der Skizze in den Geschichtschreibern vom XI. Jahrhundert ungefähr wissen können, wie er seinen Tag zugebracht hat oder etwa den Besuch, den die Ungarn im Jahre 914 dem Kloster St. Gallen abstatteten, aber nach der Quelle, (Eckehart IV. in den deutschen Geschichtschreibern des X. Jahrhunderts), nicht nach der Erzählung bei Scheffel. Von Kunst und Litteratur des Mittelalters kann man dem Tertianer ohnehin keine Vorstellung geben, die ihn irgendwie förderte, damit kann man auch ruhig warten bis zur Prima, wo davon so viel gegeben werden kann, als ausreicht das Interesse für diese Dinge und deren ferneres und tieferes Studium zu wecken.

Es ist recht gut, daß wir für das Mittelalter an dieser Stelle, für diese Jugend ein ganzes Jahr und ein im allgemeinen noch nicht verwöhntes und blasiertes Lebensalter haben: mehr als irgendwo kann hier der Lehrer seine oder anderer Leute rhetorische oder didaktische Künste ruhen lassen. Das Interesse für den Gegenstand zum mindesten, was bei diesem ersten Geschichtsunterricht die große Hauptsache ist, bringen die Knaben mit und es gehörte in Wahrheit schon eine gute Dosis Geistlosigkeit dazu, dieses Interesse zu töten. Von dem Pensum der Obertertia, wo jetzt die verhältnismäßig reichliche Zeit eines Jahres für die deutsche Geschichte in dem Zeitraum von 1517—1740 gegönnt ist, brauche ich nicht weiter und im einzelnen zu sprechen. Jene eine Schwierig-

keit, daß die ganze Zeit von 1517—1648 durch den bekanntlich heute wieder künstlich geschärften „konfessionellen" Gegensatz bestimmt wird, macht doch auf dieser Stufe nicht allzugroße Schwierigkeit: gegenüber der geistlichen Spionage und eventuellen Denunziation hilft am besten ernste Sachkenntnis, die dem Denunzianten in der Regel fehlt. Eine andere Schwierigkeit besteht darin, das rechte Maß zu finden, in welchem die Geschichte des übrigen europäischen Lebens zur Ergänzung, Belebung, Beleuchtung der deutschen Geschichte herangezogen werden soll: es wird die rechte Mischung selten auf den ersten Wurf gelingen.

Vortrag, Vorbereitung. Wer diesen Unterricht, Geschichte in Tertia, zu verwalten hat, der macht es, was beim Geschichtsunterricht besonders und regelmäßiger als bei jedem anderen eintritt, das zweite Mal besser als das erste Mal: schon für dieses erste Mal aber kann sich der angehende Lehrer folgendes sagen:

1) daß man über die Art des Vortrags — klar, anschaulich, lebendig u. s. w. zwar Worte genug machen, aber keine Vorschriften geben kann, daß aber gemeinhin einesteils die Kenntnis der Sache, anderteils das Temperament des Vortragenden den Vortrag bestimmt;

2) daß man mithin seine Zeit nicht auf die vielen Folianten, die über den Geschichtsvortrag gesprochen und nachher gedruckt worden sind, verwenden soll, sondern darauf, viel Geschichte, gute Geschichtsbücher also, auch einiges Quellenhafte zu lesen;

3) nicht für jede einzelne Stunde meine ich, für welche der noch wenig geübte Lehrer sich vielmehr an ein gutes Buch halte, das womöglich von einem Mann geschrieben ist, der ernstlich mit dem Problem gerungen hat, ehe er drucken ließ: Bücher solcher Art zum mindestens von der Fabrikware zu unterscheiden, ist nicht schwer;

4) er entferne sich nicht zu weit und nicht ohne Not vom Lehrbuch, das hoffentlich vernünftig eingerichtet ist und spiele vor allem nicht vor Tertianern den Gelehrten, renommiere nicht mit dem Allerneuesten, was er etwa auf der Universität gehört oder eben erst in irgend einer Zeitschrift gelesen hat;

5) er gehe mit sich, auch manchmal mit anderen zu Rate,

wähle aus, was sich zu ausführlicherem Erzählen eignet und was kurz abgemacht sein will: erzähle also, zum Exempel, den ersten Kreuzzug ausführlicher, als den Streit der Söhne Ludwigs des Frommen mit ihrem Vater u. s. w.

6) strebe darnach, was wir schon in Quarta ausgemacht haben — auch in Tertia, Sekunda, Prima und namentlich, wenn er soweit kommen sollte, als Professor auf der Universität, möglichst in verbalen Wendungen und nicht in Substantivbildungen zu sprechen, also nicht: die Regierungszeit Ludwigs des Frommen 814—840 war durch mehrfache Empörungen seiner Söhne in Anspruch genommen, sondern Ludwig der Fromme regierte von 814—840, zweimal während dieser 16 Jahre empörten sich seine Söhne gegen ihn — —.

Thut er das, so wird er darin ein einfaches Mittel haben, seinen Vortrag, soweit wir mäßig begabte Menschen es können, klar, lebendig und anschaulich zu gestalten und er trägt zugleich an seinem bescheidenen Teile dazu bei, ein sehr tiefgreifendes und weitverbreitetes Unheil zu bekämpfen, an dem unsere schreibenden und sprechenden Zeitgenossen kranken, und das sich insbesondere in unsere pädagogische Litteratur und unseren didaktischen Stil tief eingefressen hat. Wir werden ihm noch einmal begegnen, wenn wir an die wirtschaftlichen und sozialen Belehrungen kommen.

Mathematik und Naturkunde.

Über Mathematik und Naturkunde hören Sie wieder die Männer vom Fach und suchen sich deutlich zu machen, worin die Vorzüge der verschiedenen Lehrer dieser Fächer und ihres Unterrichts bestehen und was Sie etwa daran vermissen. Die Bedeutung dieser Unterrichtsfächer im Organismus der Gymnasialbildung, worin und wiefern sie die sprachliche und historische Seite dieser Bildung ergänzen, tritt auf dieser Stufe schon deutlich hervor, und hier wollen wir daran denken, daß es außer der religiösen und der vaterländischen Idee, welche diesem Lebensalter mit autoritativer Kraft entgegentreten soll, noch eine dritte giebt, für welche die Zeit nunmehr gekommen ist, und die wir als die Autorität der

nunmehr ernstlich beginnenden wissenschaftlichen Arbeit bezeichnet haben. Gerade dafür ist für diese Klasse Mathematik und Naturkunde von besonderem Wert. Daß die Wahrheiten der Mathematik und der Naturwissenschaften anderer Art sind und auf anderem Wege gewonnen werden, als die Erkenntnisse, die sich auf das Leben der Menschen und der Völker und seine Manifestationen in Wissenschaft, Kunst, Politik u. s. w. beziehen, das ahnt und fühlt schon der einigermaßen nachdenkliche Tertianer, und über den Wert dieser verschiedenen Unterrichtsgegenstände erhebt sich gelegentlich unter ihnen knabenhafter Disput. Einigermaßen erinnert es an diese Art von Disput, den Knabendisput meine ich, wenn — und das geschieht mitunter von sehr vornehmer Stelle aus — verlangt wird, die eine Art von Erkenntnis durch die andere zu ersetzen: was in dieser Hinsicht in dem an sich unsäglich thörichten Streit Gymnasium und Realschule an Verkehrtheit der Behauptungen geleistet worden ist, ist nicht zu sagen. Das Schlimmste scheint wohl jetzt überwunden, und Sie werden wahrscheinlich nicht nötig haben, wie meine Generation, sich mit den Trugschlüssen, Halbgedanken und der Marktschreierei, die bei jenem Streite zu Tage gekommen sind, herumzuschlagen und können sich dem erquicklicheren Geschäft hingeben, sich klar zu machen, was und wie jedes Fach an seinem Orte wirkt und wie sie im Vereine wirken: und namentlich wird es eine lohnende Aufgabe sein, die Schüler, die kraft einer vielleicht in ihrer besonderen Begabung wurzelnden Bequemlichkeit an dem Fach, zu dem die Art ihrer Begabung sie nicht besonders zieht, nicht recht anbeißen wollen — mit guter Art für dieses Fach zu gewinnen. Die Schüler, an denen ich die meiste Freude erlebt habe, waren solche, bei denen Sinn und Interesse für Mathematisches und Naturwissenschaftliches früh, in den mittlern Schuljahren, stark hervortrat und die dabei mehr und mehr aus Pflichttreue und weil sie gescheit waren, dem Sprachlichen und Geschichtlichen so viel Fleiß zuwandten, daß sie darin Gutes, nicht bloß das eben Genügende leisteten.

Technische Fächer.

Das Singen, Zeichnen, Turnen mag auf dieser Stufe seinen Gang weiter gehen: es giebt immer einige Schüler, die auch darin, neben allem anderen, mehr als das Mittlere leisten — nach den Erfahrungen, die ich an diesen seltenen Menschen, soweit solche in meinen Beobachtungskreis getreten sind, gemacht habe, kann ich sie nicht glücklich preisen. Man muß Gott auch für das danken, was er einem versagt hat. Vom Zeichnen verspricht man sich jetzt auch auf dem Gymnasium sehr viel. Zum mindesten wird es keine Kunst sein, darüber große Worte zu machen, hier würde ja „Rembrandt als Erzieher" das große Wort führen können: es wird nur häufig der vollkommene Lehrer fehlen, der allem diesem Großen zur Geburt verhelfen und die hier überaus große Unvollkommenheit der Schüler korrigieren kann. Ich weiß nicht, wer den Reim erdacht hat

Zeichnen und Singen
Läßt sich nicht zwingen,

aber ich finde, daß er Recht hat und bezweifle stark, ob es wohlgethan war, daß man das Zeichnen für Tertia obligatorisch gemacht hat. Emendum est, non quod opus est, sed quod necesse est, hat schon der alte Cato gemahnt, und diese „wirtschaftliche Belehrung" thäte unserer pädagogischen Litteratur überaus not.

Dagegen muß man das gut Schreiben gar sehr obligatorisch machen, und mit um so größerem Nachdruck darauf dringen, als dieses Alter, in dieser und einigen anderen Hinsichten mit Recht als das der Flegeljahre bezeichnet, dazu neigt, das Äußere zu vernachlässigen, es in innerlichem Trotze gering zu schätzen: Sie werden das u. A. daran erkennen, daß die Sauberhaltung des Klassenzimmers der Untertertia die meiste Aufmerksamkeit fordert. Bringt man es in Tertia nicht fertig, der guten Minderzahl der Schüler eine gute und gefällige, der Mehrzahl wenigstens eine deutliche und nicht grob ungefällige Schrift beizubringen, so wird in den oberen Klassen bei den meisten die Schrift so weit zurückgehen, daß man sie nur eben auf dem Niveau des Anständigen halten kann, so lange, bis dann die Universität die Hand-

schrift weiter verwüstet, und, mit einigen anderen Dämonen verbündet, jenen bureaukratischen Unfug erzeugt, der eine Art von Stolz darein setzt, Unterschriften zu geben, die ebensogut Fischer wie Meyer, Franz wie Konrad bedeuten können.

Vom Turnen möchte ich an diesem Orte noch nicht sprechen, sondern was ich auf dem Herzen habe, in anderem Zusammenhange mitteilen. Vom klassenweisen Turnen will ich, mindestens von Quarta aufwärts, nichts mehr wissen.

Schreiten wir weiter aufwärts zur

Untersekunda,

an deren Ende jetzt, wie bekannt, eine „Abschlußprüfung" liegt.

Abschlußklasse.

Ob diese Abschlußprüfung die beabsichtigten Folgen — Entlastung der Oberstufe von minder geeigneten Elementen — gehabt habe oder haben werde, brauchen wir nicht zu untersuchen: unmittelbar werden Sie in nächster Zeit von dieser Frage wenig berührt werden. Die Thatsache aber liegt vor, und sie dient mit, unser Gymnasium zu charakterisieren, gehört also zu unserer Aufgabe — daß so und so viel Prozent mit absolvierter Untersekunda abgehen — daß mithin und zwar nicht erst seit heute und gestern das Gymnasium nicht mehr, wie noch C. L. Roth es definieren wollte, ausschließlich die Schule für die künftigen Ärzte, Richter, Geistlichen, Lehrer der Nation ist, sondern noch für sehr viele andere; und daß man mithin allerdings Rücksicht, innerhalb des dem Gymnasium innewohnenden, immanenten Gesetzes, auf diese Nichtabsolvierenden nehmen muß. Die Wahrheit hat immer, wie Solon einst von seiner Gesetzgebung sagte, einen Wolfsweg zwischen den Feinden von rechts und links zu wandeln: auf der einen Seite stehen die akademischen Ideologen, welche kurzweg dekretieren, „wer das Gymnasium nicht zu absolvieren die Absicht hat, gehört überhaupt nicht aufs Gymnasium", gleich als wenn in den neun Jahren zwischen Sexta und Oberprima nicht alles mögliche passieren könnte, was das vielleicht ursprünglich beabsichtigte Absolvieren und akademische Studium unmöglich macht, und als wenn mit dem „gehört nicht auf das Gymnasium" irgend etwas praktisch anzufangen

wäre; auf der anderen Seite haben wir die Phraseologen des Marktnutzens, die uns sagen, daß jene 25, 60 oder 50 oder wieviele Prozent der am Schluß der Untersekunda Abgehenden „völlig nutzlos“ das Gymnasium besucht, einen für ihr ferneres Leben „schlechthin wertlosen“ Unterricht empfangen hätten — wie man denn unserem Publikum starken Tobak reiben muß, wo es sich „um die heiligsten Interessen der Nation“ handelt. Die Wirklichkeit wird vielmehr diese sein: ein nicht ganz geringer Teil der mit Untersekunda abgehenden Schüler (und auch noch einige später oder gar nicht „Abgehenden“) hätten allerdings besser gethan, sich nie mit Latein und Griechisch zu befassen, sondern hätten von vornherein sich in eine Anstalt begeben sollen, aus der sie bald, möglichst leidlich orientiert und gut geschult, in ein ehrlich Gewerbe und sogenannten praktischen Beruf hätten übergehen können; gelernt haben aber auch diese etwas und nicht wenig und recht Wertvolles auf dem Gymnasium. Sie, alle, haben doch einigermaßen einen Begriff davon bekommen, was Bildung, ein gebildeter Mensch, geordnetes Lernen, anständiges, eines Freien würdiges Betragen ist und einiges andere, was man freilich auch an einer andersgearteten Anstalt lernen kann; ein größerer Teil der nicht absolvierenden Schüler hat sehr viel mehr gelernt — wir werden es uns am Schluß des ersten Teils unserer Wanderung klar zu machen suchen. Sie haben vor allem einige Übung in der schweren Kunst erlangt, jegliches Ding und wenn es nur die Übersetzung eines deutschen Sätzchens ins Lateinische, Griechische, Französische wäre, so gut als möglich zu machen — und zwar um seiner selbst willen, nicht weil man es später einmal „im Leben brauchen kann“. Indes berührt uns hier das nicht weiter: einige, aber nicht übermäßig zarte Rücksicht soll man auf das Bedürfnis jener Nichtstudierenwollenden nehmen und man hat sie genommen: im übrigen aber darf man sich dem Gerede von der Wertlosigkeit dieser Bildung u. s. w. gegenüber des Satzes getrösten, daß die schwerere Aufgabe, in neun Jahren zum Studieren vorzubereiten, die leichtere, in den sechs ersten dieser neun Jahre für eine anderweitige Thätigkeit vorzubereiten, einschließt, und daß, wer sechs Jahre lang ernsthaft mit Latein, Griechisch, Französisch, Mathematik und seiner Mutter-

sprache gerungen, sich in Geographie, Geschichte, Naturkunde umgesehen hat, seinen Verstand und seine übrigen Kräfte doch so weit entwickelt haben wird, um weiterhin in seinem Kramladen, seiner Fabrik, seiner Werkstätte, an seinem Postschalter oder wo sonst es sein mag, im Krieg und Frieden seinen Mann zu stehen.

Religionsunterricht.

Berücksichtigung derjenigen Schüler, welche mit Untersekunda abschließen, verlangt nun allerdings und verlangt vor allem der Religionsunterricht, 2 St.

Ev. Religionsunterricht.

Zweierlei scheint mir hier notwendig oder in hohem Grade wünschenswert, nicht wie unser Lehrplan will, die „Wiederholung des Katechismus und Aufzeigung seiner inneren Gliederung", noch auch die „Wiederholung von Sprüchen, Liedern, Psalmen", sondern

daß diesen Schülern das Allernotwendigste — also ziemlich viel — gesagt werde über die biblischen Bücher A. und N. T.; ein deutscher Protestant (denn nur vom evangelischen Unterricht spreche ich), der sechs Jahre ein Gymnasium besucht hat, muß wissen, was die Bibel ist und was er in ihr zu suchen hat und finden kann, und damit zusammenhängend,

daß ein biblisches Buch, selbstverständlich ein neutestamentliches, und mithin, wie auch unser Lehrplan will, ein synoptisches Evangelium, Matthäus, Markus oder Lukas, im Zusammenhang gelesen und in der schon für Tertia skizzierten, nach der jetzt erreichten Klassenstufe und Klassenreife modificierten Weise mit diesen Schülern gelesen und ihnen erklärt werde.

Lesung eines Evangeliums. Behandlung.

Um zu zeigen, wie dies auf dieser Stufe bei 15, 16jährigen Jünglingen oder Halbjünglingen geschehen kann, wollen wir uns eine Aufgabe stellen, Luk. 17, 12—19, die Erzählung von den zehn Aussätzigen, die ganz gut, überwiegend katechetisch wie natürlich, in einer halben Stunde erledigt werden kann. Denn man muß bei der Lektüre nicht alles gleichmäßig erklären wollen, sondern das eine bloß lesen mit kurzer Hervorhebung des Grundgedankens, wie hier in unserem Kapitel V. 1—6, 7—10 oder mit kurzer Erklärung und Beseitigung von Skrupeln, die den Schülern etwa

gekommen sind oder kommen könnten, wie V. 20—37, und dann fortschreitend einen Abschnitt nehmen, von dem der Lehrer nach gewissenhafter Erwägung sich besonderen Ertrag versprechen darf. Bei dem vorliegenden Text hat mir die Predigt eines der in der evangelischen Kirche Gottlob nicht seltenen Prediger, denen das Evangelium wirklich lebendiges Wort, Lebenswahrheit ist, gute Dienste geleistet. Er hat, dieser Prediger, — und so können wir es auch unseren Untersekundanern gegenüber machen — das Verhalten der neune und des einen gegenüber der wunderbaren Heilung, die ihnen allen zu Teil geworden ist, untersucht: die neune gehen hin, zeigen sich den Priestern, werden vermutlich auch das offizielle Dankopfer (Matth. 8, 4.) dargebracht und die vorgeschriebenen Gebete gesprochen haben — tiefer erfaßt hat die an ihnen gewirkte Heilung nur der eine, der Samariter, der Jesus aufsucht und nun das schwergewichtige Wort empfängt, „dein Glaube hat dir geholfen“. Jesus schreibt ihm also G l a u b e n zu. Und er war doch ein Samariter, und die neun übrigen werden sehr orthodoxe Juden gewesen sein.

Beispiele.

Die Anwendung, — daß wir da, wo wir Hilfe, Heilung, Lebensförderung irgend welcher Art empfangen haben, uns nicht mit dem gewöhnlichen sozusagen offiziellen Reinigungsopfer begnügen, nicht wie dort uns einfach „dem Priester zeigen“ sollen, liegt nahe. Das thun die Vielen und glauben damit die Sache abgemacht: es ist hier eine ganz gute Gelegenheit, den Schülern etwas über das bloß konventionelle Christentum, das „bloß am Sonntag an Gott glaubt“, wie es Thomas Carlyle einmal ausgedrückt hat, zu sagen. Vielmehr, lehrt der gelesene Text, sollen auch wir „umkehren“, sollen wie dort der eine zu Jesus zurückkehren, damit wie jenem der Glaube, der immer innigere, tiefere, verständnisvollere Verkehr mit Jesus uns helfe. Denn dies, dieser Verkehr mit Jesus, und nicht das Symbolum quicunque und seinesgleichen und nicht der auswendig gelernte Katechismus ist der Glaube, der den Menschen rettet und erhält oder wie Luther übersetzt, selig macht. Das alles nicht in der Weise einer Predigt, sondern einer ruhig ernsten Erklärung und ja nicht zu lang. Die Aufgabe ist, die Schüler, unter denen schon 16, 17jährige sind und deren keinem religiöse Empfänglichkeit ganz fehlt, das Neue Testament

denkend, forschend, wie es dem Protestanten geziemt, lesen zu lehren. Vielleicht, und wir können das nicht ändern, liest man es jetzt in manchem Betracht anders, als man es früher gelesen hat, jede Zeit liest es auf ihre Weise, aber ich meine doch, daß in Luthers Hauspostille oder in den 70 Predigten Luthers, die Heinrich Planck (Calw und Stuttgart 1888) herausgegeben hat, und die gerade zur Hand sind, nicht weniges in dieser Art ausgelegt ist.

Nehmen wir noch eine oder die andere Aufgabe, z. B. die sehr lehrreiche aber schwierige Matth. 20, von den Arbeitern im Weinberg, wo davon auszugehen ist, daß die Arbeiter der ersten Stunde V. 12 scheinbar im Rechte sind — warum, wiefern sind sie es denn nicht? Eben, weil sie mit Gott nur rechten, sie stehen noch auf dem ersten, sehr niedrigen Standpunkt des Lohndienstes, des Gottdienens um Lohn, sie haben nur erst den knechtlichen, nicht den kindlichen Geist empfangen, wie der Apostel Paulus im 8. Kap. des Römerbriefs unterscheidet. Oder Ev. Luk. 10, 25—37, der barmherzige Samariter, und das unmittelbar folgende 38—42 Martha und Maria. Das erste ist unvergleichlich schön und fein und groß durch die indirekte Antwort, die Jesus auf die Frage des Schriftgelehrten: wer ist denn mein Nächster? giebt: „mein Nächster“ ist jedesmal der, der meiner am meisten bedarf. Und hier ist mit gebührendem Nachdruck hervorzuheben der Sieg des wahren Humanitätsgedankens durch Christi Lehre und Leben und Sterben: entgegen der jetzigen Modelehre vom Kampf ums Dasein, bei dem die Menschen sich gegenseitig auffressen, unser Nächster ist, wir sind dessen Nächste, an dem wir „die Barmherzigkeit“ thun können. Man darf aber nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß unmittelbar auf diese Verherrlichung des thatkräftigen, opferfähigen Christentums — man beachte, daß der Samariter keine Worte macht, keine frommen Gefühle äußert, selbst den Namen Gottes nicht nennt — ein tiefes Wort über die beschauliche, hörende, rein empfangende Gesinnung einer frommen Seele, einer Nachfolgerin Christi „Maria hat das gute Teil erwählt“ folgt. In wiefern hat sie das?

So ist überall ein unendlicher Reichtum. Ich verweise hier

auf die Entwürfe der Schulandachten in meinem pädagogischen Testament, wo vielleicht der Anfänger doch einige Leitmotive für die betreffenden Stellen und ihre etwaige Behandlung auch im Unterricht z. B. bei Vertretungsstunden sich holen kann. Übrigens kann ich hier beiläufig den Unterschied der pastoralen und der Schulauslegung klar machen. Der evangelische Pastor, der an einem Gymnasium Religionsunterricht zu erteilen hat, wird sichs vielleicht nicht nehmen lassen, in Martha, wie sie sagen, den Typus der katholischen, in Maria den der evangelischen Kirche zu finden: wenigstens habe ich auf verschiedenen Punkten des evangelischen Deutschlands den Text so behandeln hören, habe auch nichts dagegen, wenn dies von der Kanzel herab oder im Konfirmandenunterricht geschieht. Im Gymnasialunterricht würde ich es nicht thun, weil es erst künstlich, symbolisierend in den Text hineingetragen werden muß und weil die Leute, die über der Vielgeschäftigkeit in guter Meinung das Eine was not thut verabsäumen, in der evangelischen Kirche so gut vorhanden sind, wie in der katholischen, ebenso wie die anderen, die über ihrer Priester- oder Levitenwürde die barmherzige Liebe vergessen.

Eine überaus schöne und wichtige Aufgabe hat nun, denen gegenüber, die mit Untersekunda „abschließen“, neben dem Religions- der deutsche Unterricht.

Deutsch (3 Stunden),

von denen wir die eine wieder der technischen Ausbildung, den schriftstellerischen Versuchen auch Aufsätze genannt und in grammaticis jenem „Wichtigsten aus der Wortbildungslehre“ zuweisen würden, das unsere preußischen Lehrpläne kühn genug sind schon der Quarta anzusinnen, das aber hier offenbar ungemein viel fruchtbarer, weil vergleichend, das Denken anregend und befruchtend behandelt werden kann. Das Kapitel Aufsätze ergänzt und erläutert der Lehrplan sehr verständig durch „praktische Anleitung zur Aufsatzbildung durch Übungen in Auffindung des Stoffs und Ordnung desselben, in der Klasse“, — Disposition geeigneter Themata also. Ein geschickter, gereifter Mann kann hier,

nicht für die Technik meine ich, sondern für den Geist, für die ethische Disposition der jungen Menschen, die nicht so glücklich sind das Gymnasium durchmachen zu können oder zu dürfen, Schönes und beinahe möchte ich sagen Großes wirken.

Der Aufsatz.

„Leichte Aufsätze abhandelnder Art alle 4 Wochen“ — was leicht oder schwer ist, muß sich für den Lehrer aus dem Gesamtunterricht ergeben. Als Fundstätte für Themata, sei es für nur zu disponierende oder für auszuführende Aufsätze empfehlen sich u. A. zahlreiche Sprüche von Goethe

„Entzwei und gebiete, tüchtiges Wort
Verein und leite, besserer Hort,

und Schillers Epigramme, denen wir gleich eine Aufgabe entnehmen wollen.

Schillers Epigramm: Das Thor

Freundlich locke das Thor den Wilden herein zum Gesetze,
Froh in die freie Natur führ' es den Bürger heraus —

soll gegen Ende des Schuljahrs mit einer Untersekunda von 30 Schülern in einer Stunde für einen Aufsatz von 4—6 Seiten disponiert werden. Zunächst kann man an diesem Thema sehr gut einige Aufsatzhandwerksgriffe, wenn ich so sagen darf, zeigen: den Schülern zeigen wie mans angreift, wenn ein Aufsatz werden soll. Man sagt ihnen, daß man dem Thema selbst, wenn man es aufmerksam betrachte, häufig leicht eine verständige Einleitung und die Grundlinien einer Disposition absehen könne, und lädt sie demgemäß ein, sich dieses vorliegende Thema daraufhin einmal näher anzusehen. Aufschrift, Inschrift, wo steht sie? Man fingiere oder lasse fingieren, als wenn jene zwei Zeilen die Aufschrift eines wirklichen Thores in dem jüngst von uns oder ihm dem aufgerufenen Schüler x besuchten Städtchen y sei, daß diese Inschrift ihm aufgefallen sei, ihn, wenn es der allgemeine deutsche Sprachverein erlaubt, *frappiert* habe: dann sieht er dem Thor seine beiden Seiten, die Innen- und die Außenseite und damit dem Epigramm die zwei Hauptteile der Disposition für seinen Aufsatz ab. Innerhalb dieser beiden Teile oder Seiten, der Doppelbedeutung des Thors für den Land- und den Stadtbewohner wird man ihn und die nächstaufgerufenen, also die Klasse, veranlassen, zunächst sich an

den Kreis ihrer eigenen Erfahrung, an die Gegenwart zu halten — was sucht der Landbewohner, wenn er durch das Thor in die Stadt tritt, was der Städter, wenn er aus dem Thore heraustritt? — Man hat mit diesem Ausgehen vom Nächsten, der eigenen Wahrnehmung, schon ein wichtiges heuristisches Prinzip festgestellt, das auch weiterhin dem Schüler einleuchtend und geläufig gemacht werden darf. Erst wenn jenes (nicht breitgetreten aber) deutlich gemacht ist, wird man darauf aufmerksam machen, daß Schiller doch nicht bloß die Trivialität hat sagen wollen: am Sonntag kommen die Bauern von Frechen nach Köln, um das Museum und die Parade zu sehen, und die Stadtleute fahren oder gehen nach Frechen, um die freie Natur zu genießen; daß hier städtisches und ländliches Leben in ihrer Kulturbedeutung, ihrer Bedeutung für die Entwickelung der Menschheit einander gegenübergestellt seien, daß und wiefern sie, Stadt und Land, sich gegenseitig ergänzten, — was man mit einem Blick auf geschichtliche Vorgänge erläutern mag; man verweile erklärend noch auf demjenigen Ausdruck, der von dem ganzen Epigramm den Schülern wohl am wenigsten unmittelbar verständlich ist — „den Wilden herein zum G e s e t z e".

Hiernach würde sich die Disposition wie gestalten?

Dabei ist noch darauf aufmerksam zu machen, daß es sich für diese Stufe der ersten wirklich so zu nennenden Aufsätze und noch längere Zeit sehr empfiehlt, dem Thema eine Fassung zu geben, die es den Schülern erleichtert, die Grundpfeiler einer Disposition aufzurichten, wie oben. Man pflegt wohl meist in Untersekunda die Schüler, indem man katechetisch verfährt, die Disposition in der Klasse finden zu lassen, diktiert sie ihnen bei den ersten Arbeiten auch wohl in die Feder, wogegen auch nicht viel zu erinnern ist, da sehr viel darauf ankommt, ihnen diese Kunst des Disponierens wichtig und, wenn auch zunächst auf dem Wege der Rezeption, einigermaßen geläufig zu machen. Der Ausdruck des Lehrplans „abhandelnder Art" ist wohl nicht besonders zu pressen; vielfach werden sich die Themata an die deutsche oder auch die fremdsprachliche Lektüre anschließen; auch ein und das andere Mal die Briefform vorzuschreiben, ist nicht uneben, und hier möchte ich den originellen Einfall eines Lehrers erwähnen, der bei einem solchen

Aufsatz die Schüler anwies, ihm diesen Aufsatz auch wirklich in Form eines wirklichen Briefes und durch die Post zuzuschicken. Hier würde dann auch noch die neue oder neuerscheinende Aufsatzform, die „kleinen Ausarbeitungen" zu erwähnen sein. Es ist sicherlich gar nichts dagegen zu sagen (auch schon in Tertia nichts), wenn zuweilen die Schüler veranlaßt werden, da wo sie nicht vier oder sechs Seiten, sondern nur eine halbe Seite zu sagen haben, diese halbe Seite in möglichst gutem Deutsch sofort, stantes pede in uno, niederzuschreiben. Natürlich wird in der ersten Zeit der an sich gute und richtige Gedanke vielfach in arg übertriebener Weise ausgeführt werden (vgl. die Programme).

Vorträge. Dagegen bin ich gegen alle kleinen und großen besondern „Vorträge", „Erste Versuche im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes", hier und auf den 3 höheren Klassen, und zwar aus folgenden Gründen:

1. weil die Sache viel Zeit kostet, und bei Klassen von 20—30 und mehr Schülern die Aufgabe zu selten an den einzelnen kommt, um noch als eine wirkliche Übung wirken zu können,

2. weil eine solche besondere Übung als integrierender Bestandteil des deutschen Unterrichts völlig überflüssig ist. Gewöhnt man die Schüler, wo sie etwas zu sagen haben, z. B. bei der Wiederholung des in der letzten Geschichtsstunde u. s. w. Vorgekommenen in zusammenhängenden Sätzen zu sprechen, laut zu sprechen, deutlich zu sprechen, und macht man diese Forderung überall geltend, so ist gar nicht abzusehen, wozu schon auf dem Gymnasium solche besondere Vortragsübungen gut sein sollen;

3. ist ein Mangel hinsichtlich des Redenkönnens in den letzten 20—30 Jahren innerhalb der deutschen Nation im Allgemeinen nicht zu Tage getreten: sehr im Gegenteil: und es wäre für viele Glieder dieser ruhmreichen Nation vielmehr wünschenswert, einen Kursus im Schweigenkönnen durchzumachen.

Man erlaube mir die kleine Abschweifung: wir deutschen Schulmeister, geschweige unsere freiwilligen Helfer und Mitarbeiter, die pädagogischen Mitsprechenden in Zeitung und Parlament, sind ein sonderbares Volk. Im Jahre 1848 erinnere ich mich kam die Redekrankheit über die Nation: man konnte sich der Wahr-

nehmung nicht verschließen, wie ungeheuer dumm und ungeschickt viele von den improvisierten Rednern des Tages sich anließen und sofort waren nicht wenige unserer Zunft und große Pädagogarchen darunter an der Arbeit, halbwüchsige Jungen unter oder selbst auf den Katheder zu stellen und sie eine Rede über den letzten Spaziergang oder Gott weiß was mehr oder weniger improvisieren zu lassen, wie man, zum Teil ebendieselben Pädagogarchen, 12, 14 Jahre später, als es mit dem bloßen Reden nicht mehr gehen wollte, die Jungen Soldat, Jugendwehr, Jugendartillerie spielen ließ und von dieser Institution der Jugendwehr ich weiß nicht welches Heil erwartete. In beiden Fällen verdarb man den Ernst der Sache durch kindische Spielerei. Als dann mit 1866 der wirkliche Ernst kam, verschwand die letztere Spielerei von selbst; die Vorträge, welche der Lehrplan meint, sind nun freilich keine Spielerei, aber sie sind verfrüht und sie sind dem schweren Ernst der öffentlichen Rede, die diesen Jünglingen oder nicht wenigen von ihnen einmal obliegen wird, nicht förderlich.

Die „Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre“, d. h. doch wohl der lateinischen und griechischen — vom Französischen reden wir noch — als Bestandteil der (dritten) deutschen Stunde — nehmen wir gerne an, schon deswegen, weil sie dazu dienen, bei den Schülern das Bewußsein zu wecken, daß sie deutsch treiben, indem sie Latein und Griechisch lernen, — eine Wahrheit, die ja, aus der Polemik der Gegner des Gymnasiums zu schließen, außerordentlich schwer zu begreifen scheint.

Lectüre.

Und nun zur Lektüre, bei der in dieser Klasse ein großer Schritt, ein großer Ruck nach vorwärts gethan wird. Das Lesebuch fällt weg, tritt zum mindesten sehr in den Hintergrund, der ganze Schriftsteller, der deutsche Klassiker tritt an seine Stelle: man braucht das seither benützte Lesebuch deswegen nicht wegzuwerfen oder zum Antiquar zu tragen. Ein großer Segen ist es, daß „des durchlauchtigsten Bundes schützende Privilegien“, ohne die wir in unserer Jugend kein Exemplar von Goethe oder Schiller sahen, weggefallen sind, und man also jedes Drama für 20 Pfennige oder noch billiger kaufen kann: sie dürften noch 5 Pfennige mehr kosten, diese Ausgaben, wenn sie sich entschließen könnten, die

Anmerkungen wegzulassen und das Heftchen dafür bescheiden zu brochieren.

Dramatisches — Behandlung: Prinzipien.

Unser Lehrplan sagt nun: „Lektüre: Jungfrau von Orleans (in Realanstalten Wilhelm Tell), Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea". Das wäre das Quantum, das Was — nicht sehr viel für ein Jahr, wie Sie sehen. Warum denn aber den Tell nur auf Realanstalten? — Weil er für das Gymnasium neben Schillers Glocke schon auf Obertertia angesetzt war, was ich beides für ganz verfehlt halte: auch kann ich Lessings Minna von Barnhelm für die Untersekunda nicht für besonders geeignet halten, würde überhaupt möglichst viel Schiller auf dieser Klasse lesen lassen, also beide dem Geist und Inhalt nach sehr verwandte und doch beide wieder sehr eigenartige Stücke, Jungfrau von Orleans und Tell: den letzteren würde ich mir für diese Klasse auf keine Weise entreißen lassen. Es ist auch Zeit genug da, um von dem, was der Lehrplan als „Schillers und Goethes Gedankenlyrik" der Unterprima zuweist, einen guten, den leichteren Teil nämlich, zu lesen. Die Balladen sind wohl in den beiden Vorklassen alle oder fast alle gelesen worden: der mit Untersekunda abgehende oder der nach Obersekunda übertretende muß schon mehr von Schiller und auch von Goethe kennen, als bloß die Balladen und ein dramatisches oder episches Stück. Der Lehrer treffe also für das Sommersemester noch eine schöne Auswahl von solchen Gedichten, die er vor oder nach dem ersten der drei erwähnten Stücke lese — wir wollen weiterhin eine schwierige aber lohnende Aufgabe, die Behandlung eines solchen Gedichts, Schillers „Pegasus im Joche" skizzieren. Der zweite Teil des Schuljahrs, der Winter, wird dann dem Studium des zweiten und dritten Stücks gewidmet. In jedem Falle hat dann der „ins Leben" übertretende Schüler noch ein großes Kunstwerk mit jenem tieferen Eindringen, das die Lesung in der Schule, die schulmäßige Lektüre in jedem Falle mit sich bringt, gelesen, hat eine Zeit lang im Ganzen, Vollen, Schönen resolut gelebt, und jenen wenigen animę triste, die niemals etwas anderes gewollt haben als das Zeugnis für den einjährigen Dienst, ist wenigstens ab und zu eine Ahnung davon gekommen, daß es so etwas wie ein Reich des Schönen giebt — etwas,

würde ich hier auf Kölnischem Boden sagen, was noch über den Karneval geht.

„Die Erklärung", sagt der Lehrplan, das Wie der Lektüre beschreibend, weiter, „ist in möglichst einfacher Weise darauf zu richten, daß das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefaßt werde". Mit Erlaubnis: was das ist, ein „in sich abgeschlossenes Kunstwerk", das versteht der Halbjüngling dieser Stufe noch gar nicht, und je mehr man es ihm deutlich machen wollte, um so weniger würde er es verstehen. Ich würde im Gegenteil sagen: der Tell — von Hermann und Dorothea, dem schwierigeren Probleme nachher — wirkt allerdings und das „auf möglichst einfache Weise", nämlich ohne viel Erklärung des Aufbaus, der steigenden und fallenden Handlung, der Spieler und Gegenspieler und ohne daß man diese in Drei- oder Sechseckgestalt ihm an die Tafel malt, als Kunstwerk: er ist es eben dadurch, daß er den Leser oder Zuschauer, auch und namentlich den, der bloß 50 Pfennige für seinen Platz bezahlt hat, mitten in den Stand der Dinge in der Schweiz einführt, den Haupthelden in der wirkungsvollsten Situation eines Retters aus des Sturmes Not zuerst am Horizont erscheinen läßt, die ganze hassenswürdige Tyrannei und äußerste Gefahr für die Freiheit des Landes in beständiger kunstvoller d. h. wirkungsvoller Steigerung vorüberführt; die Rütliszene — „das ist nun freilich kein einzelner Akt, sondern ein ganzes Stück und zwar ein fürtreffliches" wie Goethe sagte, — wirkt eben darum so tief, weil sie als echtestes Kunstwerk die Natur der Menschen und der Dinge widerstrahlt: ich würde also vielmehr den Schülern dieses Kunstwerk dadurch nahe zu bringen suchen, daß ich nach Kräften sie vergessen ließe, daß es „bloß" eine Dichtung ist. Es scheint mir an der Zeit und scheint mir wenigstens auf dieser Klassenstufe am Platze, den Blick mit ganzem Nachdruck auf den Inhalt, die Menschen, die Gedanken, die schlagenden tiefeindringenden Worte, die sittlichen Ideen und Probleme, welche das Stück bietet, zu richten. Es ist sehr wenig wert, wenn ein 16jähriger junger Mensch den „Aufbau" dieses in sich geschlossenen Kunstwerks appercipiert und etwa auch erfahren hat, daß die Einführung Parricida's im fünften Akt

Der Tell.

nicht so recht in das in sich geschlossene Kunstwerk passen will; es wird auch nicht viel darauf ankommen, nachzuweisen, warum Schiller Bertha und Rudenz und ihren Roman in die große Aktion des Tyrannensturzes hineingezogen hat, ob dieser Roman als eine Episode und mithin im Drama nach strenger Theorie als ein Fehler zu bezeichnen, oder ob es dem Dichter gelungen sei, die drei Interessen: des Liebespaars, der Familie Tell und der Befreiung der Schweiz zu einer künstlerischen Einheit zu bringen — der gesundempfindende Sekundaner wird diesen dreien, deren Interessen ja doch zusammenfallen, gleichen oder den jedem gebührenden Anteil widmen. Dagegen aber wird es ihn im Innersten packen, wenn er nicht schon durch Theater, Konzert, eigenes Virtuosentum und gelbe Glacéhandschuhe blasiert, oder durch die alexandrinische Erklärungsmethode abgestumpft ist — in welch' gewaltiger Weise der Heros des Stücks unter die Verzagten, Schwankenden, Abergläubisch-Ängstlichen tritt; es könnte sein, daß ihm das

> Mit citler Rede wird hier nichts geschafft,
> Die Stunde drängt, dem Mann muß Hilfe werden,
> Sprich Fährmann willst Du fahren?

sein Lebenlang in den Ohren klingt, und das

> Wenns not thut, Fährmann, muß man Alles wagen

oder

> Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt

an ihm dieselbe Kraft erweist wie ein Bibelspruch. An solchen weltlichen Bibelsprüchen, solchen Sentenzen ist das Stück, wie bekannt, besonders reich und ich möchte Sie hier nochmals daran erinnern, daß der Lehrer diese Sentenzen mit besonderem Ernst behandeln muß, ja auch wohl mit Rücksicht auf die demnächst ins praktische Leben übertretenden Schüler gelegentlich ein Wort gründlicher Verachtung über das Travestieren, über den dürftigen Witz des geistlosen und leeren Halbgebildeten „der brave Mann denkt an sich selbst zuerst" und entsprechende witzig sein wollende Platt- und Gemeinheiten fallen lassen darf. Auch die übrigen Charaktere des Stückes wird der Sekundaner leicht verstehen, Walter Fürst, Stauffacher, Melchthal; auch die Frauencharaktere, was beiläufig auf dieser und auf jeder Stufe von ganz besonderer Wichtigkeit ist; — Bertha von Bruneck, die hochgesinnte Edle, Adel verpflichtet;

die liebende, im Gedanken an Mann und Kinder ganz aufgehende Hedwig; Gertrud, die Frau im großen germanischen Sinn inesse quin etiam sanctum aliquid et providum putant; nec aut consilia earum aspernantur aut responsa neglegunt; Armgard, die Frau aus dem Volke. Auch die feineren Schattierungen der untergeordneten Figuren bieten hier reichen, ohne viel Mühe und Kunst zu hebenden Ertrag — Frießhard und Leuthold; der mit mehr als Shakespearischer Kunst gezeichnete Meier von Sarnen und der Pfarrer Rösselmann in der Rütliscene; Stüssi, der Repräsentant des gewöhnlichen Publikums der Straße, der zuerst sagt,

Unser gnädiger Herr,
Der Landvogt, wird noch heute dort erwartet,

dann eine Faust in den Sack macht

Wären gute Leute auf dem Schiff gewesen — —,

nachdem die That geschehen, neugierig voranstürmt, und gefühllos dem Spektakelstück des eintretenden Todes zusieht, und, die Übermacht im Rücken, mit den Worten

„Wagt es Herr — — wir sind freie Menschen"

sich da mausig macht, wo er fünf Minuten vorher seinem gnädigen Herrn dem Landvogt den Steigbügel zu halten sich zur Ehre angerechnet hätte. Die „Methode" wird deshalb einfach sein, aber eben deswegen nach der Persönlichkeit des Lehrers, nach dem was dieses Stück diesem selbst bedeutet, je nach dem Grade, in dem er selbst ein freier oder ein noch gebundener ist, in sehr mannigfacher Weise gehandhabt werden (was beiläufig bemerkt jeder Methode, sie geberde sich so unfehlbar als sie wolle, begegnet): — erstens, der Akt wird scenenweise mit verteilten Rollen gelesen, es wird erklärt was zu erklären ist, wobei der Kommentar von Joachim Meyer (Nürnberg 1840), den alle späteren kommentierten Ausgaben fleißig und meist ohne zu danken ausgeschrieben haben, noch immer die besten Dienste thun kann. Dann, nach beendigter Lesung: welche Personen treten auf, was erfahren wir von ihnen, welche neuen Charakterzüge treten uns an den schon bekannten etwa entgegen? — und drittens: wie ist die Lage zu Anfang, wie am Schluß des Aktes — was ist also mittlerweile geschehen, wie weit ist die Handlung vorgeschritten? — und sofern ich mir zutrauen dürfte, der dra-

matischen oder sagen wir lieber der Vorlesekunst überhaupt mächtig zu sein, — mächtig zu sein nicht in dem Sinn der Virtuosenkunst, Entrée eine Mark und für Schüler die Hälfte, sondern in dem einfachen Sinn, den Goethe bestimmt hat, wovon später: so würde ich bei geschlossenem Buch den Akt noch einmal vorlesen. So weiter: mit der „Idee" des Stücks würde ich mir so sehr viel nicht zu thun machen, namentlich nicht, wie in meiner Jugend noch geschehen, im Interesse des konservativen Prinzips einmal über das andere Mal versichern, daß Schiller kein Loblied auf die Revolution habe singen wollen, sondern würde einfach die schönen Verse, mit denen der Dichter den Tell dem Kurfürsten Erzkanzler übersandt hat, „Wenn rohe Kräfte feindlich sich entzweien" u. s. w. auswendig lernen lassen, und dann mit allem nur möglichen Nachdruck auf den mystischen aber nicht magischen Zusammenhang hinweisen, der zwischen dieser Dichtung und der Erhebung des Jahres 1813 besteht, und was die Rede Stauffachers unserer Nation in der Krisis des Jahres 1813 und der des Jahres 1870 gewesen ist; ich würde also nicht viele aber *ein* ernsthaftes Wort sprechen über die *nationale Bedeutung* von Schillers Tell: denn hier ist dieses Wort allerdings gar sehr an seinem Platze und was es bedeutet, wird eben durch jenen Zusammenhang von selber klar.

Und noch über etwas anderes würde ich in schwerem Ernste sprechen.

Börne hat, soviel ich glaube, zuerst die Klage auf Meuchelmord gegen Tell erhoben, und verlangt, daß dieser den Geßler rite zum Zweikampf hätte fordern sollen: hätte er ihn dann dabei wie im Drama natürlich getötet, so wäre alles in Ordnung gewesen. Das Problem aber wird vom Dichter selbst gestellt, der die That, die Tell vorhat, sein „Geschäft", wie er ihn sagen läßt, wiederholt im Monolog einen *Mord* nennt. Wir können diesem Probleme also nicht ausweichen, müssen die betreffenden Stellen sogar von den Schülern selbst finden lassen und dürfen daran nichts mildern: die Frage also ist, kann es Fälle geben, wo der Mensch den Menschen töten darf, ohne gegen die sittliche Ordnung zu verstoßen? Der eine und andere der Schüler wird dann mit

der Notwehr kommen: sie liegt aber hier nicht unmittelbar vor und giebt auch nur eine oberflächliche Lösung. Man darf auch nicht damit sich begnügen, daß ein Kampf gegen eine mit rechtlichen Mitteln gar nicht erreichbare Tyrannei vorliege, muß im Gegenteil hervorheben, daß der Dichter jedes politische Motiv für seinen Tell ganz geflissentlich bei Seite geschoben habe, und muß vielmehr die Analogie des Kriegs herbeiziehen, in welchem allerdings der Mensch den Menschen töten darf, ja muß. Ein Kollege, der auch jenen Skrupel hatte, wie es nicht schön sei, daß Tell hinter dem Hollunderbusch hervorschieße, und diesen Skrupel in einer Gesellschaft von Offizieren äußerte, erhielt von einem derselben die gar nicht unebene Antwort: er mußte doch Deckung suchen. Der Laie also merkte ganz richtig, wozu der Professor zu klug war, daß Tell dem Geßler gegenüber im Kriegszustand war und zwar nicht nur im Kriegszustand — was an und für sich schon Rechtfertigung wäre — in gerechter Verteidigung seiner Familie und seines für diese notwendigen Lebens, sondern in Vertretung der durch Geßler beleidigten ja geschändeten Menschheit. Mit der Scene in Altdorf, dem Ansinnen des Apfelschusses, hat Geßler selbst sich „außerhalb der sichern Hürde, darin der Mensch geborgen wohnt“ — außerhalb der Menschheit gestellt, und nicht im Zweikampf darf er fallen, sondern der, an dem er gefrevelt, thut ein gutes Werk, indem er ihn niederschießt, wie ein wildes Tier. Jene abgeschmackte Philistersmoral, der Börne Worte geliehen, würde gewiß auch verlangen, daß Baumgarten, statt dem Wolfenschießen mit der Axt das Bad zu gesegnen, ihm hätte seine Sekundanten schicken sollen.

Hermann und Dorothea.

Wir möchten also, daß unsere Schüler und namentlich jene 25, 30 oder 50 Prozent der ins praktische Leben übertretenden von Schiller und Goethe noch etwas anderes als den Eindruck eines „in sich abgeschlossenen Kunstwerks“ zu guter letzt aus ihrem deutschen Unterricht hinwegtragen: und dies hilft uns auch über die Skrupel weg, die man der Lektüre von Hermann und Dorothea in dieser Klasse entgegengesetzt hat und wenn wir in Platos Republik oder der pädagogisch besten Welt lebten, auch nicht ganz ohne Recht entgegensetzen könnte. Sie kommen darauf

hinaus, diese Skrupel, daß das Gedicht gewissermaßen zu Schade sei für diese doch noch sehr unreifen Knaben oder Zöglinge, in denen das Organ für das feinere Schöne noch wenig entwickelt sei. Und es ist wahr, daß es größere Befriedigung gewährt, das Werk in einer höheren Mädchenklasse zu lesen, auf die es tiefer wirkt und die ihm eine natürliche richtige Empfindung entgegenbringen. Auf der andern Seite muß man aber doch sagen, daß das Gedicht, auch wenn es noch nicht rein als Kunstwerk, sondern noch stark stofflich wirkt, wie W. Herbst hervorgehoben hat, doch Momente genug bietet, die seine Lektüre auch auf dieser Stufe fruchtbar machen. Der Lehrer mag die Lektüre immerhin mit einer captatio benevolentiae beginnen, indem er seinen Schülern sagt, daß sie, welche gewürdigt seien, Homer zu lesen und zwar den ächten griechischen, auch noch dasjenige erzählende Gedicht unserer und aller Litteratur lesen dürfen oder sollen, das unter allen erzählenden Gedichten deutscher und sonstiger Litteratur dem homerischen Genius am nächsten komme. Man kann dann gleich hinzusetzen, daß derjenige, der meine, daß man ein im höheren Sinn gebildeter Mensch sein könne, wenn man ein Gedicht ersten Ranges nur einmal und nur auf der Schule gelesen habe und dann in den Winkel stelle, im Irrtum sich befinde und nur durch einen unglücklichen Zufall auf ein Gymnasium verschlagen worden sei.

Die Behandlung des Gedichts ist wesentlich dieselbe, die wir bisher kennen gelernt haben, mit einigen Modifikationen. Keine weitere Einleitung, das Gedicht entstand im Jahre 1797, im Jahre des Friedens von Campoformio also, den der Schüler ja kennt: — es wäre denn, daß der Lehrer zu Nutz und Frommen der demnächst Abgehenden der Lesung eine kurze, aber doch nicht im Konversationslexikonsstil gehaltene Lebensgeschichte Goethes voraufgehen lassen will, wobei er die Hauptwerke anführt — nämlich die, welche ein junger Mensch, der das Gymnasium besucht hat, demnächst lesen muß: anführt mit dem höchst utilitarischen Zwecke, sie zu demnächstigem Lesen zu empfehlen, sonst hätte ja die Anführung dieser Werke gar keinen Zweck. Alsdann, somit noch in der gleichen Stunde, wird der erste Gesang begonnen und zwar so gelesen, wie man, beiläufig bemerkt, später auch bei Homersrepetitionen ver-

fahren kann, und was bei Hermann und Dorothea sehr leicht ist, daß man nämlich das Gedicht dramatisch belebt, indem man die Geschehnisse abteilt und jeden der nacheinander aufgerufenen Schüler ein solches abgerundetes Teil lesen läßt: jede gute Erzählung, Homer vorab, aber auch andere gute Erzählungen wie z. B. Engels Herr Lorenz Stark, eine altfränkische aber vielleicht die vorzüglichst erzählte Novelle unserer Litteratur — spinnt sich ab im Gespräch der handelnden Personen und diese Eigentümlichkeit mag der Schüler nur gleich bei dieser Gelegenheit wahrnehmen. Gut lesen lassen! — was hier doch schon eine gewisse Kunst erfordert, wenn man gleich auch hier noch mit der hausbacken scheinenden Weisheit — langsam lesen und den Hauptton suchen — ziemlich weit kommt. Erklärung, eigentlich gesprochen, Kommentar ist sehr wenig nötig. Man kann wenigstens den ersten Gesang ziemlich in einem Zuge zu Ende lesen und dann, gemäß dem schon aufgestellten Prinzip, die Dichtung als Wirklichkeit zu behandeln, ein paar zunächst recht äußerlich scheinende Fragen stellen: nach der Örtlichkeit; wodurch, durch welches Ereignis das Stillleben des kleinen Städtchens unterbrochen erscheint; nach den Persönlichkeiten, die wir in diesem ersten Gesange kennen lernen. Bei Mädchen bin ich schon hier ziemlich weit mit der sehr realistischen Frage gekommen, welche von diesen Persönlichkeiten ihnen denn am besten gefallen habe. Sie nannten meist und nicht ohne Recht die Mutter und auf meine weitere Frage oder Andeutung, daß mir eins an ihr doch nicht so recht gefallen wolle, fanden auch einige richtig, daß sie nicht selbst mit Hermann nach dem Schauplatze der Not hinausgefahren sei, — also einen wichtigen Charakterzug, die weiche oder weichliche Scheu des vom Glück begünstigten oder verwöhnten vor dem Anblick Unglücklicher, jenen Charakterzug also, den die Mutter Hermanns mit der Mutter des Dichters (und auch einigermaßen mit diesem selbst) gemein hat. Man gehe aber nicht zu tief, lasse nur die einzelnen Charakterzüge sammeln: nach und nach: das giebt der Lektüre jedes Gesangs einen besonderen Reiz und das unvergleichlich Schöne in dem Gedicht ist eben die dichterisch-lebendige Wahrheit oder Wirklichkeit dieser Charaktere, deren jeder auch die Fehler seiner Tugenden hat. Man soll auch nicht unterlassen,

gewisse Eigentümlichkeiten der erzählenden Dichtung, homerisch-goethesche, hervorzuheben, das ausführliche Erzählen des scheinbar Trivialen z. B. den Anfang von Euterpe (Mutter und Sohn), den Gang der Mutter

Und es sagte der Knecht: „er ist in den Garten gegangen"

oder in Polyhymnia (der Weltbürger), wo ganz homerisch das Anschirren des Wagens und Hermanns Abfahren in acht Versen an uns vorüber geführt wird — jene ächt epische Freude am Einzelnen, die Vischer in seiner Ästhetik so fein hervorhebt: würde doch diese Künstlerfreude am Einzelnen, Kleinen, Alltäglichen ein schöner Neben- oder Hauptgewinn sein, den begabtere Schüler von dieser Lektüre davon tragen könnten. Auch auf die homerischen Beiwörter

wo die mutigen Hengste
Ruhig standen und rasch den reinen Hafer verzehrten

denen ich weiß nicht wer den irreführenden Namen der epitheta ornantia geschaffen hat, darf man aufmerksam machen. Nachdem in dieser Weise ein Gesang gelesen ist, lese ihn der Lehrer noch einmal vor, ohne alle und jede Zwischenbemerkung, womöglich sich selbst und damit auch den Schülern zur Freude.

So ist also das Gedicht schließlich gelesen, es ist auch in dieser Zeit zu weiterer Besinnung und häuslichen Beschäftigung mit dem Gedicht ein Aufsatz aus seinem Bereich gemacht, korrigiert und besprochen worden; man hat die Persönlichkeiten desselben wie wirkliche Menschen kennen gelernt, sie sind uns, dem Lehrer und den Schülern bekannt und vertraut geworden: und so kann denn wohl die Vertiefung beginnen. Sie würde eine doppelte sein können und, wenn wir ein Buch schreiben wollten, würde sie es sein müssen: der Gang der Handlung und die Personen: für den Zweck, den wir in Untersekunda verfolgen, genügt das letztere und man muß nicht alles ausschöpfen wollen. Bei dieser Besprechung der Charaktere habe ich als praktisch erprobt, zunächst einen Begriff zu erörtern, mit dem wir bei Beurteilung von Menschen und menschlichen Leistungen und Bethätigungsweisen häufig zu operieren pflegen — den Unterschied von Realismus und Idealismus, realistisch und idealistisch, Realisten und Idealisten: ein Be-

griffspaar, das sich mit pessimistisch und optimistisch berührt, aber nicht deckt. Mit dem letzteren, leichteren beginnt man: es ist heute zweifelhaftes Wetter, regnet zuweilen, dann scheint wieder die Sonne; der Optimist und der Pessimist, zwei Brüder, haben morgen eine Reise vor. Wie wird dieser, wie jener, das Wetter beschreiben? Der Idealist, erkläre man, faßt die Dinge wie sie sein sollten, wie man wünschen müßte, im besten Falle zuweilen hoffen darf, daß sie seien — der Realist wie sie wirklich sind. Aber wohlgemerkt reine Realisten, reine Idealisten giebt es nicht, sondern Realismus und Idealismus erscheinen in lebenden Menschen (wie es die der Dichtung auch sind) nur in Mischung, so daß das eine oder das andere überwiegt, bei einzelnen vielleicht im Gleichgewicht oder nahezu im Gleichgewicht steht. Und nun wird es eine angenehme, alle halbwegs empfänglichen Schüler erfreuende und auch gar nicht schwere Aufgabe sein, die wunderbar lebenswahren Gestalten des Gedichts darauf anzusehen und zu fragen, was ist a) realistisch, b) idealistisch

bei dem Löwenwirt, dem Pfarrer, dem Richter, Hermann, dem Apotheker, der Mutter, Dorothea: denn dieser, wohl dem vollkommensten Frauencharakter der je einem deutschen Dichter gelungen ist, muß das letzte Wort gewidmet sein. Sehr fruchtbar ist diese Betrachtungsweise übrigens bei der Figur des Pfarrers, des ausgesprochensten Idealisten (z. B. in Polyhymnia: „da stand der Geistliche schnell auf u. s. w.), ihm giebt der Dichter ein sehr schönes realistisches Element als Gegenwicht, das Sie selbst auffinden mögen. Bei Besprechung dieser Gestalt des Pfarrers, habe ich einige Male nb. aber als ich schon über die Anfängerjahre hinaus war, auch die Frage aufgeworfen: ist er als evangelischer oder als katholischer gedacht? eine ganz interessante Frage, die ich mich erinnere einmal in einem Aufsatz in Masius Jahrbüchern ganz ausnehmend verkehrt behandelt gesehen zu haben. Der Pfarrer ist Protestant, rationalistischer Färbung, etwa aus Herders Schule, das ganze Gedicht spielt klärlich auf protestantischem Boden, das Wort Kirche kommt außer im Sinn des Gebäudes gar nicht vor und alle die Poesie, welche in dem Ritus und Ceremoniell der katholischen Kirche, in der besonderen Stellung ihrer Priester u. s. w.

liegt, ist gar nicht, also geflissentlich nicht verwendet. Dies letztere kann man den Schülern in rein objektiver Behandlung ganz einleuchtend machen und es schadet den protestantischen Schülern ganz und gar nicht, wenn sie dabei erfahren, daß dies Moment, das ästhetische, die Befriedigung eines gewissen Schönheitsgefühls, eine gar nicht gering zu achtende Kraft der katholischen Kirche bildet. Auch kann man ein Wort davon fallen lassen, das nicht bei allen verloren sein wird, daß sie die klassischen Stellen für die Poesie des Katholizismus demnächst bei einem protestantischen Dichter, bei Schiller in der Maria Stuart kennen lernen werden.

Besonders lohnend ist, in dem Charakter Dorotheens die realistischen und die idealistischen Elemente, die in ihr in einer Art Gleichgewicht sind und so in ihrer Vereinigung eine Frauengestalt von höchster Vollkommenheit bilden, aufzusuchen. Aber ich will keinen Kommentar schreiben, sondern nur Fingerzeige geben: der Genuß und Gewinn, der auf diesem Wege aus dem Gedicht zu ziehen ist, ist unendlich. Der Lehrer muß aber auch in dieser Richtung Maß üben und entsagen lernen, muß, je reicher er selbst wird, um so mehr seinen Reichtum zu Rate halten: 15-, 16jährige können nicht alles fassen.

Eins aber kann man allerdings doch mit ihnen, was viel schöner und fruchtbarer ist, als die ästhetischen Dreiecke: man kann sie jetzt in die Werkstatt des Dichters führen, indem man sie mit der Quelle der Dichtung bekannt macht. Also beim Tell die bei Joachim Meyer und aus ihm meist in die Schulausgaben übergegangene Erzählung des Jahres 1308 aus Tschudis Chronik, bei Hermann und Dorothea „das liebthätige Gera gegen die Salzburgischen Emigranten“ (etwa in der Biographie Goethes von Viehoff 3, 446, allenfalls auch in der verbreiteteren, aber keineswegs lehrreicheren und hier sogar sehr oberflächlichen von Lewis): was hat der Dichter von seiner Quelle angenommen, was verworfen? Bei Hermann und Dorothea wird man sich begnügen können, auf zwei Punkte hinzuweisen, die recht fruchtbar behandelt werden können, indem man herauskatechisiert 1) daß der Dichter das Beutelchen mit 200 Dukaten, mit dem dort die Braut den Bräutigam überrascht, verworfen hat und fragt, weshalb er dieses

schöne Geld beseitigt habe? und 2) fruchtbarer noch, daß er die Geschichte von dem unglücklichen Hintergrund 1731 weggehoben und in die Zeit der französischen Revolution verlegt hat. Warum das? — mit einiger Hilfe wird ein geweckter Sekundaner es finden — es wäre kein im schönsten Sinn nationales Gedicht geworden, wenn wir dabei überall an die schlimmsten Wunden am Leibe unserer Nation, den religiösen Hader und die miserablen Fanatiker, die ihn schürten und ausbeuteten, erinnert würden. So wird die Lesung dieses Gedichtes mit einem ernsten Klange endigen und es ist hier in der That eine der Gelegenheiten, wo man auf ungesuchte, verständliche und darum wirkungsvolle Weise den Schülern zu Gehör geben kann, was man damit sagen will, wenn man bei einer Dichtung, dem Tell etwa oder Hermann und Dorothea, das Beiwort national gebraucht.

Pegasus im Joche.

Noch eine kleinere aber interessante Aufgabe: Schillers Pegasus im Joche: wo wir vielleicht auch sehen können, wie man sich ungefähr die jetzt so viel gepriesene schriftliche Präparation auf eine Stunde zu denken hat. Das hat es vor Alters, stricte genommen, nicht gegeben und wer möchte verkennen, daß hier, in der Vorbereitungsarbeit für den Unterricht, Fortschritte gemacht worden sind? Zu der Zeit, wo meine Generation das Gymnasium besuchte, glaube ich nicht daß etwas der Art für die Lesung deutscher Stücke bei den Lehrern gebräuchlich war: dagegen blühte das Hefte anlegen und diktieren sehr: der Lehrer der Geschichte, der Religion, der Logik, der Psychologie und noch einiger Disciplinen hatte sein Heft, das er diktierte und wenn es gut ging, kürzer oder weitschweifiger und meist in ersterer Art, erläuterte, in ziemlich akademischer Weise: es waren übrigens zum Teil sehr gediegene Arbeiten. Auch eine „Einleitung" in den zu lesenden Schriftsteller wurde diktiert: daß ein Lehrer sich auf eine deutsche Stunde, auf Interpretation eines Gedichts in Sekunda, Tertia oder gar Quinta schriftlich präpariert hätte, was der Pharisäismus jetzt fast zu einer Art didaktischen Dogmas erhoben hat, ist damals schwerlich jemand in den Sinn gekommen.

Warum aber nicht? Jeder Weg ist gut, der zum Ziele führt. Man schreibt den Gang eines Vortrags, einer Rede, einer Unter-

richtsstunde, eines weitschichtigen Berichts, einer langen Abhandlung nieder, um sich die Sache klar zu machen; und so würde meine schriftliche Präparation für dieses vorliegende Stück, wenn ich das Bedürfnis fühlte, eine solche zu machen, etwa folgendermaßen aussehen:

Keine Einleitung — das Gedicht lesen lassen in folgenden Absätzen (aufeinander folgenden Scenen) 1. Schüler — „mit seiner Beute fort", 2ter — „auf eines Berges steilem Gipfel hält", 3ter — „ein Schelm mit dir betrogen", 4ter — „Wunder schauen", 5ter — bis zum Schluß. Erklärung im einzelnen: wenigstes, etwa Haymarket, Greif, Krabbe allenfalls, Modifikationen durch Beobachtung in der Stunde vorbehalten.

Wie bringt man das Gedicht, wenn gelesen, in seiner höchst originellen Eigenart nahe?

Man geht vom Metrischen aus, läßt beobachten, katechisiert: Begriff „Knittelvers". — Anscheinend saloppe Sprache.

Trägt das Gedicht einen komischen Charakter? Hat es komische Elemente? (Begriff burlesk, Burleske.) Wo endet das Komische?

Welchen Charakter trägt die Schlußstrophe? Den erhabenen, und mithin ist das Eigentümliche des Gedichts: Mischung des Erhabenen und des Komischen, zunächst äußerlich: Einfügung des Mythologischen in das alltäglich-triviale; erhabener Inhalt in scheinbar salopper Form. Warum diese Form für diesen Inhalt besonders geeignet? Dies führt unmittelbar zur Idee, zur Seele des Gedichts: die Poesie, das Ideale, der Genius im Dienst des Platt-Nützlichen.

Beziehung zum Leben und den persönlichen Erfahrungen des Dichters. Etwas von Schillers Jugend, dem Herzog Karl und einer Akademie und von Schiller dem Regimentsmedikus. Gedicht noch einmal vorlesen.

Damit ist, denk' ich, dasjenige gesagt oder angedeutet, was ein Untersekundaner aus dem Gedicht sich aneignen kann und wenn man frisch beilegt, kann man es auch, was wünschenswert, in einer Stunde erledigen.

Lateinisch.

Grammatisches; Kritik des Lehrplans.

Von seinen 7 Stunden werden wir 4 für die Lektüre brauchen, was sehr wenig ist und 3 für die Grammatik, wie auch unser Lehrplan bestimmt; vielleicht gegen Ende des Jahres, im letzten Tertial, bei guter Klasse wird man das Verhältnis umkehren können. Wir können hier von der „Anleitung zur Vorbereitung“, den „Übungen im unvorbereiteten Übersetzen“ (nämlich ins Deutsche) und „Rückübersetzen“ zunächst absehen und wollen nur das „Gelegentlich werden aus dem Gelesenen stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen abgeleitet“, als einen Bestandteil der Lektüre wie in Quarta und Tertia so auch hier von vornherein abweisen: in der Praxis würde dies alles in allemal 9 von 10 Fällen auf dem geradesten Wege zu denjenigen Mißbräuchen, welche der Dilettantismus jetzt höchst ungerecht unter dem Namen der „alten Methode“ zusammenfaßt, zurückführen. Wie denkt man sich das „Ableitung stilistischer Regeln“, „gelegentliche Ableitung stilistischer Regeln“ und was soll sie helfen? Das einzig Fruchtbare ist die Bildung des Stilgefühls und diese geschieht nur durch Übung, durch Anwendung dessen, was gelernt worden oder auch angeflogen ist, nicht aber durch Beobachtungen am Schriftsteller, die NB. der Lehrer, nicht der Schüler macht und aus denen jener etwas „ableiten“ soll, was er erst einfach zu sagen, worauf er die Schüler allererst aufmerksam zu machen hat. Natürlich gehört die Lektüre guten Lateins dazu: aber bilden kann sich ein solches Stilgefühl und namentlich Sicherheit gewinnen kann ein solches Stilgefühl, das dann vor allen der Lektüre — aber nicht dieser allein — zu Gute kommt, doch nur in den Grammatikstunden durch Übung: und dasselbe gilt für die „synonymischen Unterscheidungen“. Es ist doch, sollte man denken, klar wie der Tag, daß ein großer Unterschied ist, ob ich an einer bestimmten Stelle eines lateinischen Schriftstellers das Wort impetro gebraucht finde und ein paar Zeilen vorher nanciscor und wenn das Glück günstig ist, ein paar Zeilen nachher assequor, consequor oder adipiscor und hieraus dann ich, der Lehrer, die Bedeutung dieser verschiedenen Ausdrücke für den Begriff des Erlangens „ableite“,

13*

was beiläufig, wenn es wirklich abgeleitet, nicht bloß einfach dargelegt werden soll, nicht ganz wenig Zeit kostet — oder

ob ich, Schüler, in einem mir vorliegenden deutschen Text das Wort erlangen finde und übersetzen soll und nun vielleicht nanciscor oder assequor weiß und sage, mich aber dann auf Mahnung des Lehrers besinnen muß, daß hier impetro am Platze ist und warum?

Jenes ist im bestem Falle zu $^3/_4$ receptive, dieses im schlimmsten Fall zu $^3/_4$ produktive Arbeit oder anders gesagt: habe ich auf letzterem Wege das Richtige gefunden, so bleibt es haften, schlägt Wurzel, keimt, während auf ersterem ich eine Pflanze in mein Herbarium gesammelt habe, die ich dann vielleicht durch öfteres Ansehen soweit kenne, daß ich sie wiedererkenne, wenn sie mir in der Natur wieder vorkommt.

Es wird also auch in der Folge ein vernünftiger Lehrer der Grammatik geben, was ihr gebührt und zum Glück kann man hier mit den Worten „Wiederholungen und Ergänzungen", das alles und nichts sagt, alles, also auch etwas Verständiges machen. Die Grammatik soll ja mit Obertertia zum Abschluß gebracht sein und ist es auch in gewissem Sinne; sie ist durchgemacht und verstanden, bei einigen ziemlich vollständig bei den vielen wenigstens einigermaßen ins Blut übergegangen. Die 3 Stunden werden also dazu verwendet werden können, mit diesen grammatischen Kenntnissen und mit dem ganzen bis dahin gewonnenen Sprachgut zu operieren und ein seiner Sache mächtiger, also mehr oder weniger geschickter Lehrer findet allerdings hier recht viel zu wiederholen, zu ergänzen, zu klären, kann aus der sprachlichen Form den menschlichen Gedanken oder das menschliche Empfinden, das diese sprachliche Form geschaffen hat, hervorleuchten lassen und zwar so, daß er nicht nötig haben wird, für stilistische „Regeln" und synonymische Unterscheidungen Anleihen bei den Lektürestunden zu machen. Gewinn, gelegentlichen, gelegentlich vielleicht sogar reichlichen, wird er auch aus diesen ziehen, in denen durch sorgfältiges Übersetzen sich das Gute, stilistische und synonymische Erkenntnisse, von selbst erzeugt, namentlich wenn die Grammatikstunden und ihre Übungen die Hauptarbeit in dieser Richtung übernommen und vollführt haben.

Skriptum; mündliche Übungen.

Von den 3 Wochenstunden würde ich nun eine, wenn es sein kann, die letzte, am Samstag etwa, dem Erntetag der Woche, dem Scriptum — „alle 8 Tage eine kurze Übersetzung in das Lateinische im Anschluß an Gelesenes“ — widmen. Dieses Scriptum würde ich nach dem altwürttembergischen Rezept, das ich früher skizziert habe, als höchst wichtige, neben dem deutschen Aufsatz jetzt wichtigste, regelmäßige Hausaufgabe — nur dann und wann um die Geister zu prüfen als Klassenarbeit — machen lassen, es sorgfältig korrigieren — gutes Heft, gute Schrift — dann in der Stunde durchsprechen, zu jedem Satz meine eigene zu mehrerer Feierlichkeit gleichfalls niedergeschriebene Übersetzung langsam vortragen als Manifestation aus höheren Regionen wissenschaftlichen Arbeitens, so daß die Schüler denken, der kanns und so hätte mans eigentlich machen sollen. Nicht mehr, so lange wir mit 7 Stunden haushalten müssen, wie früher diktieren: temporis ratione habita, mit zu Rate halten der Zeit. Wir wunderliches Volk bewegen uns immer in Extremen: weil man entdeckt hat, daß mit dem Diktieren viel Mißbrauch getrieben worden ist, bekommen jetzt viele Pädagogen eine Gänsehaut, so oft man das Wort diktieren ausspricht. Alsdann wird die neue Aufgabe gestellt und da es heißt „im Anschluß an Gelesenes“, so ist vorausgesetzt oder wenigstens zweifelsohne gestattet, daß der Lehrer diese Aufgabe selbst zurecht macht und mithin diesen von ihm verfaßten deutschen Text diktiert. Das würde ich, der Regel nach auch wirklich thun und mich nicht an eines der von der Gymnasialreformindustrie schon in großer Zahl in die Welt gesetzten Bücher halten, würde aber dabei das „im Anschluß an Gelesenes“ unseres Lehrplans sehr frei zu interpretieren so frei sein. Nämlich so: „aus dem den Schülern durch Latein, Griechisch und alte Geschichte vertrauten Gedankenkreise“ und diese vom hermeneutischen Standpunkt aus zulässige, vom pädagogischen und didaktischen aus wünschenswerte und zuweilen notwendige Auslegung würde ich auch für die folgenden Klassen beibehalten, wo sie natürlich noch notwendiger ist und wo wir auf die Sache zurückkommen müssen. Die beiden anderen Stunden würde ich dann den mündlichen Übungen unter Zugrundlegung eines geeigneten Übungsbuches widmen, das selbstverständlich, da die Stufe der

Einzelübungssätze endgültig hinter uns liegt, aus zusammenhängenden Stücken bestehen müßte und nicht bloß aus aufgekochten und „variierten“ Stellen der auf dieser Stufe gelesenen lateinischen Schriftsteller zusammengesetzt sein dürfte. Diese Stunden mündlicher Übung waren uns seiner Zeit, daß ich die Wahrheit sage, obgleich sie gar nicht schlecht gegeben wurden, sehr langweilig. Wir hatten die Roth-Nägelsbachschen Stilübungen Heft 1 und 2 mit ihren zahlreichen Anmerkungen und Nachweisungen von Stellen, wo man einen „guten Ausdruck“ für die betreffende deutsche und vielfach ziemlich modern-deutsche Wendung finden konnte. Dies Finden oder Suchen war Sache der Präparation, die man dafür wie für die Schriftstellerlektüre verlangte. Der Hauptbestandteil und in Wahrheit auch das einzige Vergnügen dieser Präparation bildete diese Jagd auf die Phrasen: man freute sich des erjagten Wildes, der aufgefundenen lateinischen Wendung, welche die deutsche deckte. Der Lehrer that sein bestes, aber der Text war schwer, die Kraft der Schüler noch nicht genugsam entwickelt und ein Übelstand war der, daß jene Generation von Lehrern zwar vortreffliche Lateiner, aber ohne tiefere philosophische oder allgemein wissenschaftliche Kenntnis und Anschauung von dem was eine Sprache ist, will und bedeutet, waren, wofür man auf ein einst berühmtes Buch, Döderleins Handbuch der Etymologie und Synonymik, verweisen kann, das, vortrefflich in Beobachtung des Sprachgebrauchs und Scheidung der Begriffe, in Etymologien sich gütlich thut, die noch über ἀλωπηξ = Fuchs hinausgingen. Was bloßes Mittel sein sollte, wurde dadurch zum Zweck und zwar zu einem Zweck, der damals schon uns nicht mehr einleuchtete, während es doch ganz wohlgethan und auch nicht schwer ist, 15-, 16jährigen jungen Menschen wenigstens einigermaßen deutlich zu machen, worin der Gewinn solcher Übungen besteht und was sie mithin rechtfertigt. Roth selbst und namentlich sein Schüler Nägelsbach hatte damals schon die richtige Formel für diese Übungen gefunden, die schon für die Stufe der Sekunda einleuchtet und die man auch den selbstgefälligen Leuten, die jetzt mit 36 Gründen gegen diese Übungen zu Felde ziehen, ins Gedächtnis zurückrufen darf — daß es sich nämlich um intensive Vergleichung der beiden Sprachen

handle und daß diese Vergleichung um fruchtbar zu sein, nicht bloß darin bestehen könne, bei der Übersetzung der Schriftsteller ins Deutsche, das, was mit den Mitteln einer verhältnismäßig armen Sprache, der lateinischen des ersten Jahrhundert vor und nach Chr. ausgedrückt ist, zu decken mit den Mitteln einer reichen Sprache, der deutschen des 19. Jahrhunderts nach Chr., sondern daß diese Übung und Geistesthätigkeit ergänzt werden müsse durch die andere — mit den Mitteln der ärmeren Sprache das zu decken, was die reichere sagt, also das Übersetzen deutscher Originaltexte ins Lateinische. Das hat man uns aber damals nicht gesagt, was doch auch schon der Sekundaner versteht, daß wer zwei Sprachen vergleicht, die Gedankenwelt und die Denkweise zweier Völker und, in diesem Falle, zweier verschiedenen Zeitalter, verschiedener Epochen der Menchengeschichte und menschlichen Entwicklung, die durch einen Zeitraum von 2000 Jahren von einander getrennt sind, vergleiche, — was man, wie wir sehen werden, auf Prima dahin ergänzen kann, daß dabei ein sehr intensives historisches Interesse mitspielt und diese Übungen ebendarum auch ein höchst eigenartiges und interessantes geschichtliches Studium sind.

Lektüre; Erinnerungen.

Das einleuchtendere ist nun freilich die Lektüre und hier hatten wir, ich und 39 andere, das unschätzbare Glück bei Karl Ludwig Roth den Unterricht eines vollendeten Meisters zu genießen: lateinische Lektürestunden wie diese habe ich nicht vorher und nicht nachher mehr gehört. Noch erinnere ich mich nach 50 Jahren als wäre es gestern gewesen der ersten Liviusstunde, in der wir das 21. Buch begannen. Zum ersten Mal hörten wir einen Lehrvortrag, — anstatt des mehr oder weniger saloppen Schwäbisch oder Halbschwäbisch, das sich die gute alte Zeit nicht übel nahm, ein reines Hochdeutsch aus dem Munde eines Mannes, der durch seine Persönlichkeit, seine männlich klare und sichere Haltung uns arme Jungen, 40 14jährige, aus württembergischen Gymnasien und Präceptoratsschulen zusammengeflossene, sofort auf eine höhere Stufe emporhob: uns alle, auch die wilden und stumpfen durchdrang das Gefühl, daß wir jetzt mehr seien als vorher, da ein solcher Mann uns unterrichte; es wirkte auf uns

wie ein Lichtstrahl aus unbekannter Höhe, als aus dem et adeo varia fortuna belli ancepsque Mars fuit ein „und so wechselnd war das Kriegsglück und so schwankend der Erfolg" wurde, und gegen Schluß der Stunde, als das Kapitel bewältigt war, der gewichtige Mann einen Bogen aus einem blauen Umschlag hervorholte: „Ich will jetzt meine Übersetzung vortragen" und sie nun mit kraftvoll wohllautender Stimme las. Sie lautete ungefähr so:

„Ich darf einem Teile meines Werkes ein Wort vorausschicken, das die meisten Schriftsteller zu Anfang des Ganzen gebraucht haben — daß ich den denkwürdigsten aller Kriege, die jemals geführt worden sind, darzustellen im Begriffe bin: ich meine den, welchen unter Hannibals Führung und Befehl (duce) die Karthaginienser mit dem römischen Volke geführt haben. Denn weder haben jemals mächtigere Gemeinwesen und Völker im Kriege sich gemessen, noch haben sie selbst zu irgend einer Zeit mehr Kraft und innere Stärke besessen. Und nicht unbekannte Mittel der Kriegführung, sondern solche, welche sie schon im ersten punischen Kriege erprobt hatten, brachten sie bei diesem Waffengange zur Geltung und so wechselnd war das Kriegsglück und so schwankend die Gunst des Kriegsgottes, daß diejenigen, welche zuletzt Sieger geblieben sind, der Gefahr des Unterliegens näher waren. Auch war der Haß mit dem sie stritten, fast größer als die Kraft: die Römer waren empört darüber, daß die Besiegten selbst die Waffen gegen ihre Besieger erhoben, die Karthager, weil sie glaubten, daß der Sieger mit Übermut und Habgier seine Macht gegen sie gebraucht habe. Man hat auch eine Erzählung, daß Hannibal, wie er ungefähr 9 Jahre alt gewesen, seinem Vater mit Bitten nach Knabenweise angelegen habe, ihn mit nach Hispanien zu nehmen, und daß dieser als er nach Beendigung des afrikanischen Krieges, im Begriff das Heer dorthin überzusetzen, ein Opfer darbrachte, den Knaben habe an den Altar treten und ihn die Hand an das Heilige legend habe schwören lassen, daß er, sobald er es vermöge, ein Feind des römischen Volkes sein werde. Schwer lag jenem Manne von hochfliegendem Geist (ingentis spiritus virum) der Verlust von Sicilien und Sardinien auf der Seele. Sicilien — so war sein Gedanke — sei durch einen vorschnellen Entschluß der

Verzweiflung aufgegeben, Sardinien während der Wirren in Afrika durch eine römische Trugliſt ihnen entwunden und ihnen dabei überdies noch eine Geldzahlung auferlegt worden.“

So ging das nun weiter: wir lernten präparieren, indem wir uns vor dem ſtrengen Wort oder Blick des Mannes fürchteten, von dem weder ich noch einer meiner 39 Kameraden in den 4 Jahren des Kurſus ein eigentliches Scheltwort hörten: es waren keine harten Worte, „das hätten Sie herausbringen können — und ſollen“ etwa: aber ſie hatten jene eigentümliche Kraft in ſich, die nach Plutarchs Darſtellung dem Tadel des Marcellus eigen war, daß ſie mehr ſchmerzten als Wunden; — wir überſetzten und genoſſen die Befriedigung erſten und elementaren wiſſenſchaftlichen Erfolgs, wenn der Einzelne, Aufgerufene ſeine Stelle ſo überſetzt hatte, daß Roth mit einem „das können wir ſo laſſen“ billigend weiterging, — wir empfanden die natürliche Freude am Schönen, Treffenden, Vollendeten, wenn ein lateiniſches Kapitel unter den Händen des Meiſters in vollkommenem Deutſch aus unſerer Gießhütte kam, und der gute und weiſe Meiſter erhöhte dieſen Genuß, indem er da, wo der Aufgerufene ihm einen Ausdruck nicht zu Danke überſetzt hatte, mit einem „hat jemand etwas Beſſeres gefunden“? an die Geſamtheit der Klaſſe appellierte, und wo dies der Fall war, das Werkſtück mit in ſeine des Meiſters Überſetzung aufnahm. Wer einen ſolchen Ausdruck gefunden hatte, trug an jenem Tage das Haupt höher: und unſer Kraftgefühl wuchs ſo allmählich, zugleich mit dem Gefühle der Schwierigkeit und der Verantwortlichkeit. Dabei muß ich nun allerdings ſagen, daß dieſes eine Intereſſe, die Sache recht zu machen und womöglich dies durch eines der überaus ſparſamen, aber gewichtigen und ſehr begehrten Lobesworte des Lehrers anerkannt zu ſehen, ziemlich lange ſo völlig überwog, daß die Materie, der doch ſo bedeutungsvolle ſpannende Inhalt, das bellum omnium maxime memorabile keine ſo ſehr große Rolle ſpielte. Ich ſage mir jetzt zuweilen, daß darin vielleicht ein kleiner Mangel an dieſem ſonſt fehlloſen Lektüreunterricht lag: Roth war kein Hiſtoriker oder war es nur in dem Sinne wie etwa Carl Peter, er beſaß jene Fähigkeit nicht, welche den eigentlichen Hiſtoriker ausmacht und die Niebuhr in

C. L. Roth.

so hohem Grade besaß, eine Vergangenheit als lebendige Gegenwart, als Wirklichkeit zu empfinden: und dies konnte er uns also auch nicht, wenigstens unmittelbar nicht, mitteilen. Auch seine geschichtlichen Darstellungen, die griechische und römische Geschichte beherrscht allzusehr der pädagogische Zweck und in der römischen, die hinter der griechischen zurücksteht, obgleich er in jener besser beschlagen war, bricht dann doch dann und wann ein wissenschaftlich-kritisches Element zur Unzeit hervor, z. B. in der ganz unglücklichen Behandlung der Geschichte des Regulus. Viel verloren haben wir dabei doch nicht: der Schriftsteller und sein Gegenstand wirkte, ohne daß wir es in jedem Augenblick wußten, durch eigene Kraft. Denn um den größten Vorzug dieses Unterrichts zuletzt zu nennen — wir alle, der Lehrer wie die Schüler, ein paar Unverbesserliche ausgenommen, waren ganz und ausschließlich bei der Sache; kein Treiben und Hetzen, keine Abschweifungen grammatischer oder archäologischer Art; wo dergleichen gesagt wurde, stand es in ganz unmittelbarem und einleuchtendem Zusammenhang mit der zu bewältigenden Stelle; so floß die Stunde in ruhigem und vollem Strom dahin, ohne Hast und ohne Stocken. Vom Deutschen, daß es im Mittelpunkte des Unterrichts stehe und dergleichen, war nicht besonders die Rede: ein und das andere Mal habe ich ihn wohl sagen hören „wir lernen Deutsch, indem wir aus dem Lateinischen übersetzen": anfangs frappierte uns dies, bald aber spürten wir es wohl, daß auch unser Deutsch zunahm, um so mehr, da er streng darauf hielt, daß wir im amtlichen Verkehr, im Dienst, uns stets eines reinen Hochdeutsch befleißigen mußten. Ob übrigens jenes Nichtbetonen des geschichtlichen Interesses als ein Fehler zu bezeichnen war oder auch nur als ein Mangel, ist mir, die Wahrheit zu gestehen, doch nicht so ganz sicher: es ist möglich, daß mich die Vorliebe für mein eigenes Fach täuscht, denn jeder sucht, weil e r darin seine relative Stärke hat, in seinem Fach alle möglichen Kräfte. Das geschichtliche Interesse ist, wie ich mir doch manchmal habe sagen müssen, gar nicht so weit verbreitet und — in der Lehrerwelt meine ich — bei vielen auch gar nicht so intensiv als man oft denkt, und so muß man weitherzig sein und sagen, es kommt haupt-

sächlich darauf an, daß der Lehrer bei dem Schriftsteller, den er mit Schülern liest, ein eigenes wissenschaftliches Interesse lebendig in sich hegt, das sich dann leicht auf die Schüler oder den bessern Teil der Schüler überträgt: ob dieses Interesse mehr den philologischen oder den historischen Charakter trägt, macht so viel nicht aus. Selbst dem kritischen Element, der Textkritik meine ich, den von den Realisten und den von ihnen Bethörten so viel geschmähten Lesarten läßt sich von einem verständigen Lehrer, der sich vor Übertreibung zu hüten versteht, eine bildende Seite abgewinnen, und etwas erfahren muß allerdings der Schüler dieser Stufe davon, auf welche Weise der Schriftsteller auf unsere Tage gekommen ist, und wie es gelungen ist, den Text herzustellen, den er in gutem Druck für 60 Pfennige gekauft hat.

Stilarten; dichterische Sprache.

Es wurde grundsätzlich immer nur ein Schriftsteller gelesen, der Prosaiker, also Livius, im ersten Jahr mit Ovids Fasten, später mit der Äneis unterbrochen. Der Grundsatz wurde allzustrenge durchgeführt, es wäre richtiger gewesen, dem Dichter, wo er begonnen wurde, zwei oder höchstens drei Wochen lang die ganze Zeit zu widmen, dann aber ihn in $^2/_3$ der (damals reichlich zugemessen) Zeit fortzusetzen, $^1/_3$ der Repetition des Prosaikers zu widmen, dann zu wechseln, $^2/_3$ Fortsetzung des Prosaikers, $^1/_3$ Repetition des Dichters. Den letztern, der jetzt bei der geschmälerten Zeit in der Sekunda keine sehr erfreuliche Sache mehr ist, hatten wir sehr gern und Roth wußte der Dichterlektüre dadurch einen eigenen Reiz zu geben, daß er uns auf den Unterschied der Stile, also auch der Übersetzungsstile aufmerksam machte, und darin sehr feinhörig und streng war. „Der Ausdruck ist nicht unedel, aber bei der Übersetzung eines Dichters nicht angänglich“, „er kommt bei keinem unserer klassischen deutschen Dichter vor“, was nicht immer zutraf, und welch ein Hochgenuß, wenn ein in Schiller oder Uhland wohlbelesener, deren es damals noch einige gab, während sie jetzt ausgestorben sind, den Meister meistern, ihm bei Schiller ein abenteuerlich, bei Uhland ein besonders, das er verworfen hatte, nachweisen konnte, — was ihm dem Meister sehr wohl gefiel. Er steckte dabei gleich beim Beginn die Fahne sehr hoch, was er überhaupt liebte: „eigentlich müßten wir eine metrische Übersetzung

machen, es würde aber zu viel Zeit kosten". Ich weiß noch wie uns dieses „wir" in die Glieder schlug: wir kaum aus dem Ei Gekrochenen eine metrische Übersetzung! Das Wir aber war kein bloß schriftstellerischer oder Majestätspluralis sondern ein aufrichtiger: wir, er und wir übersetzten den Schriftsteller, und wir hatten eine sehr tiefwirkende Empfindung von der Solidarität des Lehrers und der Schüler.

Es wird gut sein, wenn der Lehrer, namentlich der junge, und wenn er es vergessen haben oder es ihm sonst abhanden gekommen sein sollte, auch der alte dieses didaktische gymnasial- und sonst pädagogische „Wir" ernstlich, als Wahrheit nicht als bloße Redewendung in sein Bewußtsein aufnimmt. Was macht das Unterrichten schön? — daß der Lehrer — und wäre es selbst der vollkommenste Lehrprobendidaktiker — mit den Schülern lernt, auf seine Weise auch er sein Wissen ergänzt, sein Können vervollkommnet', täglich, stündlich, und nur da, wo der Lehrende diesen Trieb und Drang empfindet, bei sich frisch erhält, wird nicht bloß Unterricht erteilt, sondern wirklich gelehrt, nur da erzeugt sich jene stete Wechselwirkung geistigster Art, Geben und Nehmen, das anregende Hin und Her zwischen Schüler und Lehrer: „wer aber unterrichtet wird mit dem Wort, der teile mit allerlei Gutes dem, der ihn unterrichtet". Daß dabei ein Gradunterschied ist zwischen den Fächern, — bei dem einen das Salz weniger leicht dumm wird, als beim andern — bei Homer oder Plato, bei Tacitus oder Horaz z. B. niemals, wo es nicht von Anfang an dumm war, braucht nicht ausgeführt zu werden. Ein verständiger Direktor wird etwas dazu thun können, indem er „thunlichst" dafür sorgt, daß der Lehrer nicht Jahrzehnte lang dasselbe zu traktieren, denselben Schriftsteller z. B. zu behandeln hat, das Beste muß aber der Lehrer selbst thun, und ein Rezept giebt es für dies wie für alles Höchste in unserer Kunst nicht.

Lateinische Verse.

Noch möchte ich, ehe wir zum Griechischen weiter gehen, einer jetzt verschollenen Kunst, der Verse-schmiede-kunst, einen kurzen Nachruf widmen. In meiner Gymnasialzeit wurde von Quarta oder Untertertia an den lateinischen Versen große Aufmerksamkeit geschenkt, mit Untertertia wurde wohl die Aufgabe gestellt, dem

Hebdomadar ein dessen Inhalt entnommenes selbstgemachtes Distichon anzuhängen, und in dem von Roth geleiteten Seminar (Obergymnasium) war im ersten Jahr eine Wochenstunde dafür angesetzt, die ein Mann von Geist und Begabung, der in lateinischen und griechischen Versen eine mehr als gewöhnliche Virtuosität besaß, uns gab, Max Eyth. Man — die gute Hälfte — brachte es darin ziemlich weit, auf 10 Distichen bei einer Examenarbeit, die auch mit dieser Art Poesie verziert zu werden pflegte, und von jenem unserm Lehrer selbst habe ich bis auf den heutigen Tag ein Distichon behalten, dessen Ovid und Martial sich nicht zu schämen gehabt hätten und mit dem er einer damals geschätzten Firma in Rasier- und andern Messern zu Lieb einer Neuheit in der Rasiermesserbranche den klassischen Segen, den die Firma Ditmar zu Heilbronn wünschte, mitgab:

Abscondit maris os fera barba: at culter amicus
Culturae barbam barbariemque fugat.

Ich will nicht leugnen, daß man die Zeit, namentlich die wenige, die man jetzt noch hat, besser anwenden kann: einzelne, denen die Muse durchaus abhold war, haben sich entsetzlich damit gequält und bezahlten dem von ihr begünstigteren Mitschüler das Distichon sehr teuer mit der Hälfte einer mittäglichen Brodration: doch war die Zeit jedenfalls besser angewandt, als mit dem Verfertigen deutscher Poesien im saphischen, alcäischen und asklepiadeischen Maß, das ich nicht ohne Erstaunen im Programm eines preußischen Realgymnasiums neben anderen didaktischen Kostbarkeiten aufgefunden habe.

Griechisch.

Reformbedürftigkeit dieses Unterrichts.

Im griechischen Unterricht (6 St.) wird es wohl am meisten zu reformieren gegeben haben. Ich glaube in der That, daß die vielfach unlebendige und stroherne Betreibung dieser Sprache hauptsächlich es gewesen ist, was dem Gymnasium das gesamte Barbarentum auf den Leib gehetzt hat, bis dieses die Erfahrung gemacht haben wird, wie auch auf anderem Felde mit Stroh gewirtschaftet werden kann; aber auch mir dreht sich der Magen um, wenn ich mich daran erinnere, wie ich — es ist Gottlob lange her —

durch einen sächsischen Stockphilologen, den die fehlgreifende Hand der Regierung zum Direktor des Gymnasiums in einer dem Besseren durchaus nicht unzugänglichen Handels- und Banausenstadt gemacht hatte, den Homer traktieren sah. Ich habe einmal von einem Historiker das schöne und sehr wahre Wort gehört, daß es auch Bergfexe der Wissenschaft gebe: ich möchte es auf unserm Boden damit ergänzen, daß es auch Barbaren der klassischen Sprachen giebt: jenes war, was man mit einem vielmißbrauchten Worte einen „gründlichen" Unterricht nannte, keine Form, keine Partikel, die nicht 10 oder 20 mal docierend und katechesierend wiedergekaut wurde, von der Sprache als etwas lebendigem, der Dichtung als einem der Seele eines lebenden Menschen entsprungenen, für denkende, empfindende, in Haß und Liebe bestimmbare Menschen Gedichteten keine Spur. Diese Art hat großen Schaden angerichtet und ist auch noch keineswegs ausgestorben: ich selbst habe noch meine liebe Not gehabt, einem und dem anderen wackeren Lehrer die schrecklichen Formenextemporalien abzugewöhnen, welche die schöne Sprache dem Schüler verhaßt machten. Nun ist ja eine Sprache, die der Schüler lernen und an der er lernen soll, nicht zu seinem Vergnügen erfunden, aber ihm die Arbeit erträglich machen, ihm dann und wann zeigen, wie auch schon auf dem mühevollen Weg der Anfänge hier und dort etwas Schönes zu sehen ist, das darf man doch wohl. Ist es z. B. denn verboten, dem Schüler etwas davon zu sagen, was ein Alphabet ist, wie das griechische entstanden, woher es gekommen ist? Er hat es in Sexta und Quinta früher einmal gehört, oder davon gehört: jetzt kann ihm das Gehörte zum Gewußten, klar Erkannten, Unverlierbaren gemacht werden.

Grammatische Seite.

In Sekunda nun ist ja das Mechanische, Handwerksmäßige überwunden oder nahezu überwunden; man leiert auch *ἵστημι*, *ἵστης*, *ἵστησι* nicht mehr ab, sondern man wendet es an; es giebt aber noch immer Lehrer, die sich gar nicht zufrieden geben können, wenn sie nicht jeden Augenblick sich überzeugen, ob ihre Schüler auch *βασιλεὺς*, *γίγας*, *νοῦς* noch flott und korrekt herdeklinieren können und es wie eine Art Unglück betrachten, wenn Homer und Herodot das orthodoxe Attisch trüben und in den Hintergrund

drängen. Der Lehrplan setzt 4 Stunden Lektüre, 2 Stunden Grammatik, was man sich gefallen lassen kann: die 2 Stunden reichen aus und würden für jeden vernünftigen Zweck den man mit dem Griechischen verfolgen kann, sogar sehr gut ausreichen, wenn man nicht den Unterbau, das Lateinische, von VI—III halb zerstört hätte. „Die Durchnahme der Syntax" sagt unser Lehrplan, „erfolgt soweit nötig systematisch" — gewiß, wenn er irgend wie darauf Anspruch macht wie er soll, den wissenschaftlichen Sinn und Geist bei den Schülern zu fördern und es sollte auch so schwer nicht sein, bei dieser Sprache gerade auch für das rein Sprachliche Sinn und lebendiges Interesse bei 15jährigen Jünglingen zu wecken. Der große Irrtum der mitsprechenden Halbwisser ist ja, Latein und Griechisch für „tote Sprachen" zu halten: hüten wir uns ihnen Vorwände und Waffen zu geben, indem wir sie so behandeln. Die Aufgabe des lateinischen und griechischen Unterrichts ist vielmehr, diese Sprachen lebendig zu machen, sie in neues Leben umzusetzen, sie nach Möglichkeit zu dem zu machen, was sie einem Zuhörer Homers, einem Leser Xenophons, einem Mitgliede des römischen Senats oder der gebildeten römischen Gesellschaft im ersten Jahrhundert vor Chr. in Wirklichkeit gewesen sind.

Übungen.

Dazu sind, denn die griechische Sprache macht von diesem Naturgesetz keine Ausnahme, schriftliche und mündliche Übersetzungen ins Griechische unerläßlich; können sich aber in bescheidenen Grenzen halten. „Schriftliche Übersetzungen werden wie bisher gefordert", sagt auch unser Lehrplan: gewiß, sonst ist es mit dem Lebendigmachen nichts, da man zu diesem Zweck sich in die Vorstellungs- und Denkweise eines Griechen hineinversetzen, in eine Griechenrolle hineinleben muß, — sagen wir alle 14 Tage ein kleines Scriptum, alternierend mit dem Französischen als Hausaufgabe. „Gelegentlich" heißt es weiter, „treten an die Stelle der Übersetzungen ins Griechische solche aus dem Griechischen ins Deutsche", schriftliche nämlich — wovon wir uns, da ja im regelmäßigen Gang der Lektüre genug aus dem Griechischen ins Deutsche übersetzt wird, eigentlich keinen sonderlichen Nutzen versprechen können, freilich auch keinen Schaden befürchten. In jedem Fall würde ich dafür keine Minute der knapp zugemessenen Zeit des Griechischen hergeben,

sondern, wie schon bemerkt, diese Übertragungen, wie die aus dem Lateinischen oder Französischen der 3. deutschen Stunde zuweisen, denn dorthin und nirgend sonsthin gehören sie. Ich sage dies nicht etwa aus Bauernschlauheit

„Nehmen sie uns das Unsre mit Scheffeln,
Müssen wirs wiedernehmen mit Löffeln“

sondern weil ich großen Wert darauf legen möchte, daß den Schülern und namentlich diesen Schülern, die, mögen sie nun abgehen oder auf die höhere Klasse emporrücken, an der Schwelle eines neuen Lebensabschnittes stehen, recht einleuchtend entgegentrete, wie alles, Französisch, Griechisch, Lateinisch, ihrem Deutsch, mit anderen Worten ihrer Bildung, ihrer Fähigkeit richtig zu denken und gut zu sprechen und zu schreiben dienen solle.

Lektüre; Xenophon.

Was die Lektüre betrifft, so möchte noch ein Buch Anabasis und dann ausgewählte Stücke aus den Hellenica zu lesen sein: von der Cyropädie wollen wir nichts mehr wissen, das wunderliche Buch ist nur für den Gelehrten, den Litteraturhistoriker interessant und verständlich. Die Methode ist wie überall — gut lesen, genau, dem griechischen Sinn gemäß und dem deutschen Sprachgenius nicht zu Leide übersetzen, besonders die feinen Nüancierungen beachten, die dem Griechischen sein Juwel, die mit Präpositionen gebildeten Verben und seine Tempuslehre mit den bequemen Partizipien möglich macht. Unsere Hausgenossen im neusprachlichen Stockwerk ärgern uns jetzt zuweilen mit dem höhnischen Hinweis auf die Unmöglichkeit, Altgriechisches in gutes Deutsch zu übersetzen und zeigen dabei triumphierend selbst auf so berühmte Übersetzungen wie Schleiermachers Plato-Übersetzung: sie beweisen damit nur, daß sie sich nicht klar gemacht haben, was Übersetzen aus fremden, wirklich nach Ort und Zeit fremden Sprachen heißt. Macaulay oder Thiers kann man nahezu so übersetzen, daß sie aussehen, wie ein ursprünglich deutscher Autor; ihre Denkweise und mithin ihre Sprache ist die der europäischen Kulturwelt des 19. Jahrhunderts, also die unsrige; schon bei Shakespeare, dem durch 3 Jahrhunderte von uns getrennten, aber immerhin germanischen Verwandten ist dies nicht mehr völlig möglich: Thukydides, Herodot, Sophokles, Horaz kann man und darf man gar

nicht so übersetzen, daß man ein deutsches Original zu lesen und zu hören meint. Eine der genialsten Übersetzungen, die ich kenne, ist Nal und Damajanti von Rückert: die Form, der Vers weicht von dem altindischen Original so sehr als nur möglich ab und ebenso entfernt sich die Sprache von unserer gewöhnlichen, auch poetischen, deutschen Sprechweise sehr weit: das Schöne ist eben, daß der Leser, auch wer nichts vom Original kennt, das Indische, Exotische, Fremde, Eigenartige durchfühlt und so wird es auch mit den Übersetzungen aus dem Griechischen sein. Wir haben auf der oberen Stufe davon noch zu reden.

Stellen wir uns noch eine konkrete Aufgabe, etwa in den Hellenika die Stelle I, 1. 18—25, den Tod des Mindaros. Wir lassen § um § gut lesen, genau übersetzen, mit besonderer Beachtung der Präpositionsbestimmungen und der Partizipien, lassen da, wo der Schüler aus Unkenntnis oder Vernachlässigung der Form fehlgreift, ihn diese Form an ihren Kennzeichen finden, wie man ihn eine Pflanze nach ihren Staubfäden oder sonstigen Kennzeichen bestimmen läßt, lassen ihn aber nicht etwa zur Übung das ganze Medium von *δέχομαι* und *οἴχομαι* aufsagen. Denn in diesem Fall gehört das schlechterdings nicht her, — die Aufgabe heißt, die Stelle herausbringen, nicht: das Medium von *δέχομαι* lernen. Die Erzählung ist gar nicht besonders lebendig vorgeführt, sie ist eher trocken und doch ist sie, wenn der Lehrer auch nur ein klein wenig bei seinem Handwerk oder wenn er ein Künstler ist, bei seiner Kunst den Vorteil versteht, leicht dem Schüler sehr interessant zu machen. Wie dies? indem man sie ihm anschaulich macht, was der Grieche uns auf dem einfachsten Wege durch seine verba composita ermöglicht. Die Bewegungen, von denen die Rede ist, werden, was gar keine Zeit kostet, auf einer Wandkarte des alten Hellas verfolgt; die trübselige höchst charakteristische Depesche der Spartaner *ἔρρει τὰ κᾶλα* u. s. w. müssen die Schüler wie einen seltenen Stein in die Tasche stecken, — Meyer, wie lautete die spartanische Depesche? frage ich in der nächsten Stunde — der ganze Komplex der 7 §§ muß schließlich vom Lehrer noch einmal übersetzt werden, damit für alle, die etwas lernen wollen, die Sache rein erledigt ist. Diese, und es

kommt doch wesentlich auf uns an, wie viele ihrer sind, — diese haben dann nicht bloß ein paar griechische Sätze übersetzt, sondern sie haben einen bedeutungsvollen geschichtlichen Vorgang — nicht oft genug kann es wiederholt werden — miterlebt.

Homer. In dieser Klasse wird Homer angefangen, und ich würde in ein paar einleitenden Worten dahin streben, die Schüler stolz darauf zu machen, daß sie diesen Dichter unmittelbar, griechisch, im Original, ihn selbst, nicht bloß die Vossische Übersetzung zu lesen bekommen und dann gleich hinein in den Strom. Man hat früher viel von dem Genuß beim Lesen der Klassiker gesprochen; man hört oder liest das Wort jetzt wenig mehr; fast scheint es, als ob unsere vornehme Pädagogik von diesen Hedonismus, Eudämonismus, Epikureismus nichts mehr wissen wolle. Einen Genuß im gewöhnlichen Sinn hat man auch nicht gemeint; Arbeit bleibt Arbeit; aber die Forderung sollte man allerdings stellen dürfen, daß die Homerslektüre von der ersten Stunde an nicht zwar 50 Minuten lang eitel Freude sei, aber doch so viel sichtbaren Gewinn und Befriedigung mit sich führe, daß der Schüler d. h. die Mehrzahl der Schüler spürt, wie er mit dieser Lektüre eine höhere Stufe seines geistigen Lebens, seines Bildungslebens erreicht hat oder zu erreichen im Begriffe steht.

Anfänge. Man muß, meine ich, die homerische Sprache einigermaßen wie eine lebende behandeln. Das oft übereilt gesprochene Wort von der Induktion, das nicht Wenige von uns schon in die Irre geführt hat, lasse ich hier gelten — ich würde einfacher sagen, man muß beobachtend verfahren. Also: der Lehrer liest Odyssee I, V. 1—5 vor und läßt sie von 2, 3, 4 Schülern nachsprechen, dann ruft er einen auf, fragt ihn, was er im ersten Vers ihm Bekanntes vorfinde, was ihm unbekannt sei; erklärt ihm das letztere; läßt ihn dann ganz wörtlich übersetzen; in V. 2 *πλάγχϑη* lernt er das Phänomen des fehlenden Augments kennen, das sich noch mehrfach bis V. 10 bestätigt; jeden Augenblick giebt es in dieser neuen Welt für den Neuling etwas zu sehen, zu lernen. So bringt man in der ersten Stunde 10, in der zweiten schon 20 Verse fertig, läßt fleißig wiederlesen, bis etwa die ersten 100 Verse recht festsitzen, und so wird man nach und nach und ziemlich bald zu

regelrechter Lektüre schreiten können, die freilich als Anfangslektüre eines neuen, fremdartigen unter ihren eigenen Gesetzen steht. Vielleicht — ich habe es nicht selbst erprobt — wäre es so übel nicht, wenn man gegen die gewöhnliche Regel zu Anfang recht langsam zu verfahren, vielmehr, nachdem das allererste überwunden ist, ein verhältnismäßig rasches Tempo einschlüge, der Lehrer also ohne sich weiter mit Repetition und anderen retardierenden Momenten aufzuhalten, seine Schüler vorwärts führte, dabei ihnen alles Sprachliche deutlich und einleuchtend machte, einiges auch sie nach und nach und mit seiner nach Bedürfnis stärkeren oder schwächeren Hilfe selber finden ließe: die Schüler würden sich so in diese sie anfangs etwas befremdende Welt rasch hineinlesen. Dann erst wenn sie sich in dem fremden Lande einigermaßen heimisch fühlten, würde unser regelmäßiger Gang mit Präparieren, Übersetzen, Repetition angetreten. Wir möchten glauben, daß diese Art die Odyssee zu lesen, wo die Schüler angehalten werden, überall selbst einfache Spracherscheinungen wie Augment und Reduplikation, verkürzte Formen, synkopierte, apokopierte, verba composita, Iterativ-, Voluntativformen, und zwar ohne Schablonisierung und ohne Überhäufung mit grammatischen oder rhetorischen Kunstausdrücken eben denjenigen, die mit Untersekunda abschließen müssen, noch ein gesundes Stück sprachlichen Wissens und Könnens mit auf den Weg giebt, unter anderem die Erkenntnis, daß man nicht bloß beim botanischen oder sonstigen ausschließlich so genannten naturhistorischen Unterricht, sondern auch auf dem Gebiete der Sprache beobachten, d. h. denkend sehen und sehend denken muß.

Wir denken, daß in der Untersekunda immer noch einiges, sagen wir zwei oder wenn es gut geht, drei Bücher der Odyssee gelesen werden können, aus den ersten zwölf Büchern ausgewählt, aber nicht so, daß man nur einzelne Abschnitte nimmt, eine homerische Chrestomathie zurecht macht, wozu jetzt so viel Versuchung vorhanden ist, sondern es muß ein Ganzes, ein Buch in dem ihm vom Dichter gegebenen Zusammenhange sein. Und da es von großem Werte ist, die Gedankenwelt der Schüler bei ihrer ersten Bekanntschaft mit dem griechischen Homer überhaupt mit diesen Anschauungen und Bildern zu erfüllen, so wird es auch am Platze

und nicht verboten sein, wenn in jener dritten deutschen Stunde dann und wann aus diesem Gebiete, der ersten Hälfte der Odyssee, ein Buch in einer der guten Übersetzungen, deren wir uns erfreuen — Donner, Jordan, Engelmann, Hubatsch — vom Lehrer vorgelesen wird: es wird seine Wirkung thun, auch wenn das Vorlesen nicht so ganz mustergiltig ist, wie man es jetzt jeder von uns Lehrkräften zuzutrauen oder auferlegen zu wollen scheint.

Lektüre. Bei der Lektüre des Homer gilt selbstverständlich dasselbe, was bei aller Lektüre der Alten, und im Grunde bei aller fremdsprachlichen Lektüre die Hauptsache ist, die gute Übersetzung: und alles was erklärt, beobachtet, unter Beihilfe des Lehrers beobachtet und erschlossen wird, dient dieser Hauptsache und strebt nach diesem letzten Ziele, die Wahrheit des Originals durch selbsterarbeitetes Übertragen in die eigene Sprache in sich aufzunehmen. Nun stellt sich die Aufgabe bei jedem dichterischen oder sonstigen Originalwerk wieder anders, und sie ist was das Syntaktische angeht bei Homer sehr leicht zu lösen: die schöne Freiheit, welche uns Deutschen der poetische Stil hinsichtlich der Wortstellung läßt und die er wohl zum Teil auch eben seinem Verkehr mit den Alten verdankt, macht es möglich, ganz wörtlichtreu zu übersetzen, z. B. 5, 455 ff. das Gebet des Odysseus an den Stromgott:

Höre Gebieter, wer immer du seist: als zu einem viel mit Gebet umworbenen komme ich zu dir, auf der Flucht vor Poseidons Drohungen, aus der See: ehrwürdig ist ja doch auch den unsterblichen Göttern, wer von den Männern irrfahrend herankommt, wie auch ich zu Deiner wallenden Flut, Deinen Knieen komme als einer, der viel Leid erfahren: und so hege Mitleid, Herr, wirklich ein Schutzflehender rühm' ich mich zu sein".

Je leichter aber die Übersetzung im ganzen ist, desto sorgfältiger muß sie im einzelnen sein. Ich verweise Sie darüber auf Cauer (Kunst des Übersetzens, 2. Aufl., 1896) und will Sie nur mahnen auch Ihrerseits, wenn Sie einmal diesen Unterricht zu verwalten haben, zur Beseitigung des unerträglichen Unfugs, das flüchtige δε δ', ϑ', immer mit unserem schwer ins Gehör fallenden a b e r zu übersetzen, beizutragen. Ich habe diesen Greuel von Lehrern anhören müssen, die im Konzert und namentlich nach

dem Konzert nicht empfindlich genug über einen unreinen Geigenstrich sich geberden konnten.

Erklärung.

An Erklärung, Interpretation, abgesehen vom Sprachlichen, das aber hier auf dieser Stufe der Untersekunda nie einen anderen Zweck als das unmittelbare und volle Verständnis der zu erledigenden Stelle haben darf, ist sehr wenig nötig und ich habe manchmal eifrige Lehrer es fast mit Bedauern sagen hören, daß sie in den Homerstunden so wenig vom Eigenen hinzuthun könnten: davon wollen wir auf der oberen Stufe reden. Für dieses erste Jahr Homer giebt dem Lehrer die sprachliche Anleitung und Gewöhnung genug zu thun, und was das Ästhetische betrifft, so wirkt das Schönste, das man die Anschaubarkeit nennen mag, ganz von selbst, und was die so wohl erst von Goethe wieder erreichte Herrschaft des Dichters über die Sprachmittel betrifft, z. B. die Schilderung des Sturmes, den Poseidon erregt 5, 291 ff., oder wie die Winde mit den Resten des Flosses spielen V. 327

τὴν δ᾽ ἐφόρει μέγα κῦμα κατὰ ῥόον ἔνθα καὶ ἔνθα

so genügt doch ein Wort, um jeden nicht völlig stumpfen Schüler auf dieses Schöne, Unvergleichliche aufmerksam zu machen.

Auf die häusliche Präparation darf man meines Erachtens nicht verzichten, man muß sie nur durch eine verständige Anleitung erleichtern. Man nimmt diese Sache neuerdings viel zu leicht. Wir haben schon früher gesehen, daß jetzt viel die Rede ist von dem geistlosen Vokabelaufschlagen, dem Lexikonwälzen u. s. w., es ist wie Luther einmal gesagt hat, der Satan will jetzt eitel Geist sein und es ist Zeit, dem ein ernstes Wort entgegenzusetzen. Ist etwa die Wissenschaft in späterer Zeit lauter Vergnügen? Sie, ihre Erwerbung und ihre Verwendung, führt sehr viel Unbequemlichkeiten auch äußerlich mit sich: ich muß, selbst um bei der bequemsten Art wissenschaftlichen Studiums im warmen Zimmer stehen zu bleiben, häufig um in den Besitz einer wichtigen Notiz zu gelangen in vier, fünf und mehr staubigen, unhandlichen Büchern herumkramen: ich sehe nicht ein, warum wir unseren zu wissenschaftlichen Studien heranzubildenden Knaben und Jünglingen alle solche äußeren und mechanisch scheinenden Thätigkeiten ersparen sollen. Geistlos soll das sein, ein unbekanntes Wort im Lexikon nachzu-

schlagen? sich, wenn man sich im Augenblick durch eine falsche Analogie hat täuschen lassen dadurch, daß man das Wort oder die durch den Zusammenhang geforderte Bedeutung an der betreffenden Stelle im Lexikon nicht findet, noch einmal besinnen zu müssen und so auf den richtigen Weg zu kommen? Den richtigen Gebrauch des Lexikons kann man den Schülern doch nur beibringen auf die Gefahr hin, daß er es eine Zeit lang nicht richtig gebraucht.

Präparation. Aber allerdings ein mäßiges Quantum soll man zum Präparieren aufgeben und dagegen wird leicht gesündigt. Ein Mittel, den Schülern diese Arbeit zu erleichtern, finde ich im allgemeinen sehr wenig angewendet — nämlich, daß der Lehrer, wenn er $^3/_4$ der Stunde mit den Schülern die Sache — die 10, 20, 25, 30 Verse, so langsam als es notwendig und so rasch als es möglich war, herausgearbeitet hat, in den letzten 8, 10, 12 Minuten noch 5, 10, 15, 20 Verse selber vor den Schülern, in ihrer Weise lesend, die Konstruktion wo nötig deutend, die Wörter λευκώλενος, κρατερώνυχες, ἄν δ' ἔβη u. s. f. erklärend, in mustergiltiger Weise übersetzt. Der Schüler hört zu, sieht, wie es der Meister macht: ich dächte bei allem übrigen Handwerk kommt das vor und thut guten Dienst, warum nicht bei dem unsrigen?

Zu Aufsätzen würde ich in dieser und auch noch in der folgenden Klasse keine homerischen Themen verwenden: — im allgemeinen gesprochen, denn im besonderen, einzelnen, bestimmten Falle kann es dem Lehrer einmal passen, und diesem kann man am wenigsten bei der Wahl von Aufsatzthemen enge Schranken ziehen und bindende Vorschriften machen. Nicht eine Vorschrift, aber ein guter Rat ist es, den Schüler erst sich in ein neues Gebiet tiefer einleben zu lassen, ehe er über Dinge aus diesem Gebiete schreibt. Man darf nur unsere Zeitungen und Wochenschriften, auch die pädagogischen ansehen, um zu finden, wie nötig dieser Rat ist.

Französisch.

Über das Französische in dieser Abschlußklasse können wir uns kurz fassen, obgleich dieser Unterrichtsgegenstand für diese Altersstufe, mögen ihre Schüler nun am Schlusse des Jahres ins

praktische Leben übergehen oder weiter studieren, ein sehr wichtiger ist: kein Zweifel auch, daß die jetzige Einrichtung, das Französische erst mit Quarta zu beginnen, dann aber in III und II^inf. mit 3 statt früher 2 Wochenstunden fortzusetzen, bessere Erfolge erzielen wird, als die früheren, wo man in Quinta mit 4 Stunden begann, in Quarta mit 5 fortfuhr und dann mit 2, 2, 2, 2, 2, 2 Wochenstunden weiter wirtschaftete. Die Erfolge würden wahrscheinlich noch größer sein, am Gymnasium meine ich, wenn man wie Bonitz einst (1873) vorgeschlagen, es erst mit Untertertia begonnen, dafür aber die alte Stundenzahl des Lateinischen in den 3 unteren Klassen beibehalten hätte. Daran nun ist freilich nicht mehr zu denken und man muß auch das an sich Vernünftige nicht erstreben, wenn man sich sagen muß, daß es unerreichbar ist, und daß es laut zu verlangen, nur den ohnehin übermächtigen Unverstand der anonymen mitsprechenden und Artikelschreibenden Halbwissenden reizt, vor welchen unsere Verwaltung und eigentlich mit Recht

Denn es ist das Mächtige
Was man Dir auch sage

sich fürchtet.

Französisch, Grammatisches.

Mit dem ersten Teile der Weisung unseres Lehrplanes „die Lektüre und die sich daran anschließende Übung im Sprechen stehen im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts“ könnten wir uns befreunden, wenn wir überhaupt mit Ausdrücken wie „stehen im Mittelpunkt“ viel anzufangen wüßten. Ich denke von den 3 Stunden, die dem Lehrer zu vernünftiger Verteilung der verschiedenartigen Übungen, der verschiedenen Seiten des Betriebs der französischen Sprache zur Verfügung stehen, können ²/₃ auf die Lektüre und was von Übung im Sprechen vernünftigerweise unmittelbar an sie angeschlossen wird, verwendet werden; das dritte Drittel wird für Vollendung, Wiederholung, Einübung des Grammatischen, für schriftliches und mündliches Übersetzen und was der Lehrplan sonst anführt, übrig bleiben, und ich bin so frei dieses letzte Drittel an seinem Ort für gerade so wichtig zu halten, als die zwei anderen. Im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts aber steht, nichts für ungut, nicht die Lektüre, sondern der Lehrer.

Sprach-übungen; Lektüre.

Man könnte nun im Geiste der modernsten oder wie eine der jüngsten Sprachschöpfungen der Sprachfegerei sagt der neuzeitlichsten Methode denken, daß man denen, die jetzt in das sogenannte Leben hinausgehen, noch recht viel Sprechübung mitgeben sollte, und an solchen geistvollen Sprechübungen: combien de prisonniers ont été faits dans cette bataille? Schüler: deux cent prisonniers ont été faits dans cette bataille ist ja kein Mangel. Sprechübungen in bescheidenem Maße sind ein ganz gutes Mittel zu dem Zweck, Französisch zu lernen oder zu können, aber nur ein Mittel und nicht die Hauptsache; sie werden also in derselben ruhigen Weise wie bisher fortgesetzt; die Hauptsache wäre mir, diesen 25% ins Leben hinübertretenden noch möglichst viel Freude am Französischen mitzugeben, ihnen also noch so viel von dem spezifischen Bildungsstoff, der in dem schulmäßigen Betrieb des Französischen liegt, mitzuteilen als möglich, und das ist deshalb meinen Wahrnehmungen zufolge nicht schwer, weil auf dieser Stufe bei vielen Schülern in der That Freude am Französischen, Sinn für seine Vorzüge sich regt, was in Tertia der Regel nach noch nicht geschieht. Sie bekommen diese Freude durch einen anregenden Lehrer und durch anregende Lektüre, die man deswegen nach diesem Gesichtspunkt wählen muß. Dies führt zu der einst brenzlichen oder brennenden Chrestomathiefrage. Ich bin für eine gute Chrestomathie, eigentlich aus dem sehr wenig pädagogisch vornehmen Grund, weil eine solche für Lehrer und Schüler abwechslungsreicher und also unterhaltender ist. Schüler, auch von mittelmäßiger Regsamkeit, greifen doch, wie ich einst an mir und meinen 39 Mitschülern in den 3 Jahren, die ich mit ihnen in einem Württembergischen Seminar zusammen war, beobachtet habe, nicht ungern in einer überschüssigen halben Stunde zu einer solchen Sammlung und lesen darin wie in einem deutschen Lesebuch: was ich bei sogenannten ganzen französischen Schriftstellern nicht gefunden habe. Wo man das nicht will, wo ein Lehrer aus Prinzip gegen das „Fragmentarische" ist, dem er übrigens auch auf die andere Art nicht entrinnen wird, so würde ich einen Historiker und eine solche mehr oder weniger abgeschlossene Aventiure wie die ägyptische Expedition der Franzosen bei Thiers etwa oder Segurs Feldzug in

Rußland empfehlen, Novellistisches aber und wenn es selbst so anziehend wäre wie etwa Töpffers Nouvelles genevoises meiden: in jedem Falle aber würde ich auch ein modernes französisches Lustspiel auf dieser Stufe lesen. Denn im Dialog zeigt sich doch wirklich der französische Genius am glänzendsten, und daran kann sich jene Freude am Französischen entzünden, die ich jenen 25 % Abgehender so gern ins Leben mitgegeben sehen möchte — zusamt den Rat an diejenigen von ihnen, denen dies nicht der ergriffene Beruf von selbst nahelegt, daß sie sich das auf dem Gymnasium bis dahin erlernte Französisch durch fortgesetzte Lektüre einer französischen Zeitung oder Revue etwa erhalten sollten.

Im allgemeinen würde ich mich in dieser Klasse auf französische Prosa beschränken, Poesie, von ein paar Lafontaineschen Fabeln oder was sonst die Sammlung Genießbares giebt abgesehen, nicht aufsuchen. Diese Altersstufe hat für französische Dichtung gar keinen Sinn, auch den nicht, den wir Erwachsenen uns allmählich anquälen oder anempfinden. Etwas wie Begeisterung oder Bewunderung wird überhaupt ein französischer Schriftsteller bei der Jugend kaum erregen, selbst wenn ihn der Lehrer noch so phonetisch rein ausspricht; das ist auch nicht nötig, wenn sie vorläufig nur Respekt bekommen vor dem Genius der französischen Sprache und dem Guten, was sie in ihr geschrieben, gelesen und gehört haben.

Geschichte und Geographie.

Pensum der Geschichte.

Im Unterricht der Geschichte und Geographie dieser Klasse, 3 Stunden, ist bekanntlich eine wichtige Änderung eingetreten, — man hat ihr früheres Pensum, griechische Geschichte umgetauscht gegen ein völlig Neues, „Deutsche und preußische Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart." Daß dies den 25 % ins Leben übertretenden zu Liebe geschehen ist, ist klar und so ist der Groll begreiflich, mit dem die strengen Humanisten und alle die, welche im Gymnasium ausschließlich die Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien erblicken, auf diese Neuerung sehen. Sie haben Recht, wenn sie dem alten Pensum nachtrauern, denn der 2jährige Unterricht in

alter Geschichte war, weil und so lange er sich auf solide Kenntnisse und tüchtiges Können in den alten Sprachen stützen und so diese seinerseits befruchten konnte, ein äußerst wirksamer und machte sich mittelbar und unmittelbar bei dem Gesamtunterricht der Prima geltend. Aber es läßt sich nun einmal nicht ändern, daß unsere Gymnasien auch andere Elemente enthalten und enthalten müssen als die Studierenwollenden und da diese anderen Elemente stark und für die Gesellschaft unseres Landes und Jahrhunderts wichtig sind, und da ihnen in der That mit einem Fragment der alten Geschichte nicht gedient sein kann, sie vielmehr mit einem vollen Eindruck und einem Vorrat gesicherter Kenntnisse aus der jüngsten Geschichte ihres Volkes und Landes entlassen werden sollten, —

da ferner auch für die Zurückbleibenden doch auch ein nicht unerheblicher Nutzen aus dieser Neuordnung entspringt,

aus diesen und einigen anderen Gründen unterwerfen wir uns ohne weiteres Murren und Klagen dieser Neuordnung und werden nur das „bis zur Gegenwart" des Lehrplans für die nächsten Jahrzehnte noch dahin auszulegen haben, daß der eigentliche Schlußpunkt das Jahr 1871, die Gründung des deutschen Staates ist und daß die Zeit von da „bis zur Gegenwart", deren Begriff und Grenze bekanntlich jeden Augenblick sich verrückt, nur etwa den Gegenstand einer chronikartigen oder politisch-geographischen Übersicht von ca. einer Stunde bilden kann. Wer heute schon weiter gehen will, der verkennt Wesen und Nutzen des Geschichtsunterrichts oder huldigt dem Scheine; lassen Sie sich nichts weiß machen, namentlich von jenen großen Methodikern, die mit so viel gemachter Verachtung auf diejenigen herabsehen, die der bescheidenen Meinung sind, daß man überall auch sich nach dem zur Verfügung stehenden Quantum Zeit umsehen müsse. Dieser Endpunkt wird sich zweifellos ändern, wie man jetzt nicht mehr, wie in meiner Jugend Tagen mit dem Jahre 1815 schließt; es geschieht immer mehr Geschichte; darüber aber, mit welchem Ereignis und Jahre die Sekunda des 25. oder 30. Jahrhunderts ihren Geschichtsunterricht, wenn es dann noch Sekunda und Geschichtsunterricht giebt, abschließt, darüber haben wir uns glücklicherweise nicht die Köpfe zu zerbrechen.

Schwierigkeiten.

Augenblicklich und an dieser Stelle sind wir sogar in der höchst außergewöhnlichen Lage, für den Zeitraum von 1740 bis 1871 beinahe ein wenig zu viel Zeit übrig zu haben, weshalb denn auch hierher der Lehrplan dasjenige rückt, was die Tagessprache kurz die wirtschaftlichen Belehrungen nennt und der Lehrplan als „vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes“ bezeichnet. Wenn damit gesagt werden soll, daß mehr als bisher und früher geschehen, auf diese sogenannten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse bei Vorführung der Geschichte Rücksicht genommen werden soll, so muß man dem ohne weiteres beistimmen. Der Geschichtsunterricht, wie aller Unterricht, hat den Menschen einer bestimmten Zeit zu dienen und eines der die Menschen unserer Zeit bestimmenden und sehr stark beeinflussenden Momente ist das Interesse für wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen, wie denn jede Zeit ihre besonderen unfreiwilligen, durch die Gesamtheit der öffentlichen Zustände ihr gegebenen oder nahegelegten Interessen oder Liebhabereien hat, — die 2. Hälfte des 16. und des 17. Jahrhundert das theologische, das vorige Jahrhundert das litterarisch-ästhetische, das erste Drittel unseres Jahrhunderts das philosophische: seit der Mitte unseres Jahrhunderts denkt man in den leitenden Klassen unseres Volks sehr realistisch, sehr positivistisch und diese realistische Auffassung wirkt bekanntlich sehr stark auf unserem Unterrichtsgebiete und wird demgemäß auch auf den Geschichtsunterricht stark einwirken. Sofern aber mit jenen Worten etwas gemeint sein sollte, das zu dem was eine geschichtliche Darstellung der deutschen Geschichte von 1740—1871 oder 1888 in der Ausführlichkeit wie sie bei 2 × 40 Stunden geboten ist, in besonderen Exkursen *hinzutreten* soll, müssen wir es zurückweisen: müssen also auch die rasch emporgeschossene schon sehr umfangreiche Litteratur, sofern sie Belehrung für die Schüler nicht Orientierung des Lehrers zum Gegenstande hat, ablehnen. Zum Verständnis wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung kann und soll dieser unser Geschichtsunterricht erst den *Grund legen* und

sein erster und letzter Zweck kann nur sein, eben Geschichte, Geschehenes, das wichtigste Geschehene, das Thatsächliche, auch das wirtschaftlich Thatsächliche in seinem natürlichen Zusammenhang dem Schüler vorzuführen und einzuprägen: also daß Friedrich der Große ein Land von so und so viel Quadratmeilen Umfang und so und so viel Bevölkerung überkam; daß er seine Kriege mit einem Heere führte, das sehr anders zusammengesetzt war als unser jetziges; ohne Anleihen; was er nach Beendigung des 7jährigen Krieges für Hebung des gesunkenen Volkswohlstandes gethan; daß, worin, warum der preußische Staat vor 1806 schwach war, welches die wesentlichen Momente der großen Reform Stein-Hardenberg-Scharnhorst waren, welche unscheinbar-große, schöpferisch-vernünftige, dem Unverstand abgekämpfte That die Aufrichtung des deutschen Zollvereins gewesen und wieviel Anteil daran Friedrich Wilhelm III. gehabt hat — alle diese und gleichartige Dinge hat ein verständiger Geschichtslehrer seither schon erwähnt, nach Kräften sich selbst und dann seinen Schülern klar gemacht und er wird sich freuen, daß er sie jetzt etwas ausführlicher behandeln kann. Dies ist also nichts neues: das Neue, auf welches die Lehrer der Geschichte sich einrichten müssen, liegt darin, daß sie jetzt in Untersekunda eine ausgeführte Erzählung geben können und müssen, wo sie zuvor sich mit einer knappen Berichterstattung haben begnügen müssen. Das ist schwieriger, als Worte darüber machen und es giebt auch keine andere Anweisung dafür als die: wenn Sie diesen Unterricht zu übernehmen haben, ein gutes Buch darüber zu lesen, zu excerpieren und dann das Erarbeitete so gut, so einfach, so wirksam als möglich Ihren Schülern vorzuführen.

Geographie: Prinzip.

Zunächst müssen wir uns noch nach der Geographie umsehen — sie wird ja hier „zum Abschluß gebracht" und so abgeschlossen den zu einem praktischen Beruf Übertretenden ins Leben mitgegeben. Man kann es auch anders, weniger vornehm ausdrücken: die Schüler sollen auf dieser Stufe ihre geographischen Kenntnisse soweit vervollständigen, daß sie über die Verhältnisse unserer Erde und ihrer Bevölkerung das zu weiterer Orientierung Nötigste wissen.

Pensum, Behandlung. Utilitarischer

Die Voraussetzung ist, daß in Tertia, ihrem zweijährigen Kursus, gute und gründliche Kenntnisse über den gegen-

Charakter des Unterrichts.

wärtigen Zustand des deutschen Reichs, dessen physische Grundlagen und politische Verhältnisse erworben sind, was denn auch, wenn der Unterricht organisiert ist, wie wir eben gefunden, durchaus möglich ist. Die eine Wochenstunde des Untersekundajahrs baut auf diesem Grunde und zwar utilitarisch in dem früher angedeuteten Sinn weiter und der Lehrer ist mithin bestrebt, seinen Schülern — indem er in erster Linie an die demnächst ins Leben Übertretenden denkt — einen Begriff von den Lebensbedingungen und den Machtverhältnissen der übrigen europäischen Staaten und soweit die Zeit reicht und der Gesichtskreis 16jähriger Halbjünglinge vernünftiger Weise rätlich erscheinen läßt, auch der außereuropäischen Welt zu geben: so zwar, daß er überall, bei jedem dieser Staaten und jedem der betrachteten Gebiete — Bodengestalt, natürliche Schätze, Klima, maritime und oceanische Lage, Industrie, Heer, Volksbildung, u. s. w. — die entsprechenden Verhältnisse Deutschlands vergleichend heranzieht. Ordnung muß sein, versteht sich, aber von einem wissenschaftlichen Unterricht in dem vornehmen Sinn des Aufbaus eines Systems wollen wir hier gar nichts wissen und die vielen Worte, mit denen man jetzt die Geographie preist, deren Wert an ihrem Orte kein vernünftiger Mensch anficht, führen zu nichts. Wir wollen ganz ausdrücklich auf dieser Stufe, diesem Fache, daß von vornherein ein praktisches, ein utilitarisches, ein Nützlichkeits- und Lebensinteresse den Unterricht belebe: so scharf, so nachdrücklich, so unumwunden als möglich möcht' ich dies vor Ihnen und wer es sonst hören mag, aussprechen, um den Generalpächtern des sogenannten Zeitgeists und der „modernen Bildungselemente“ zu sagen, daß wir sogenannten Stockphilologen die Papier und Pergamentsmenschen gar nicht sind, für die sie in ihrem realistischen Fanatismus uns halten. Geographie ist Beschreibung der Erde, wie sie wirklich, wie sie gegenwärtig, wie sie als Wohnort der Menschen und Substrat menschlicher Thätigkeit ist, der Gesichtspunkt also, unter dem wir diesen Unterricht auf deutschen Gymnasien gegeben wünschen, ist durchaus der politische: zuerst also würde ich die 4 resp. 5 übrigen Großmächte in der bezeichneten Weise behandeln und zwar zuerst Rußland und Frankreich, dann unsere Ver-

bündeten im Dreibund, Österreich-Ungarn und Italien, dann England und ich würde den Grund für diese Anordnung unserer Wanderung ausdrücklich angeben und hervorheben; dann die übrigen Staaten, die uns weniger unmittelbar berühren, Spanien und Schweden-Norwegen, Dänemark, Belgien und Holland, neutrale Staaten, Balkanstaaten, Türkei, aber überall auch sie mit Beziehung auf unser deutsches Interesse; schließen mit einem Blick auf die überseeische Welt.

Und hier, im geographischen Unterricht der Untersekunda, sollte man denken, wäre auch der richtige Ort für das, was man im eigentlichen und nb. elementaren Wortsinn Belehrungen wirtschaftlicher Art nennen darf — Belehrungen über einige Grundbegriffe des wirtschaftlichen Gebiets — Bedeutung der Verkehrswege z. B. einiges Elementare über Finanzverhältnisse, über die Quellen des Wohlstands in den verschiedenen Staaten, über Steuern, Zölle u. s. w. Die Richtschnur oder den Richtpunkt würde mir, wie erwähnt, hier gerade die Rücksicht auf die demnächst Abgehenden geben, mit anderer Wendung: ich würde den Unterricht so verwalten, als wenn alle 100% am Ende des Kursus zu einem praktischen Berufe übergehen wollten. Und ich würde glauben, daß ich damit auch für diejenigen, welche das Gymnasium durchzumachen die Absicht haben, am besten sorgte. Denn wie es den 25% der ersten Kategorie ganz und gar nichts schadet, daß sie bis dahin in Latein, Griechisch, Mathematik u. s. w. die Strenge wissenschaftlichen Denkens kennen gelernt und eine Ahnung reiner Wissenschaft bekommen haben, so ist es umgekehrt für die 2. Kategorie, die 75% Studierenwollenden gut, wenn ihnen an einer Stelle recht deutlich und nachdrücklich zum Bewußtsein kommt, daß es um das Wissen ein sehr praktisches und nützliches Ding ist. Vor 50 Jahren, als ich in einem württembergischen Seminar geographischen Unterricht erhielt, der an sich gar nicht übel war, lernten wir gut oder schlecht was uns aufgegeben wurde, aus dem Roon'schen Lehrbuch: wozu das aber dienen sollte, davon hatte keiner von uns 16jährigen jungen sogenannten Deutschen und wirklichen Württembergern einen rechten Begriff. Wir d. h. die eifrigen unter uns, welche die Mehrzahl bildeten, lernten das

Geographische, um unser Wissen zu vermehren, ohne an etwas weiteres zu denken und dies war im übrigen ein gesunder und achtungswerter Zug der guten alten Zeit: wisse nur erst recht viel, das übrige wird sich finden — es war etwas von der Weisheit des Evangeliums darin, trachtet am ersten nach dem Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit, dann wird euch das übrige selbst zufallen. Indes darin haben sich die Zeiten geändert und sie haben sich nicht verschlechtert. Das Leben der Nation, der Gesamtheit, die damals nur erst sich mühsam bildete und sammelte, nur erst eine körperlose Idee war, ist fortgeschritten, hat sich seinen Körper gebaut und jener klösterliche Betrieb der Wissenschaft ist für unsere höhere Schule nicht mehr durchführbar und auch nicht mehr wünschenswert. Man muß, sagt ein bei uns geläufiger aber gleichwohl falscher Ausdruck, dem Zeitgeist Konzessionen machen. Nein! man muß hier einen Fortschritt ausdrücklich anerkennen und vor allem man muß ihn mitmachen. So verwerflich es wäre, dem modernen Barbarentum mit seinem Zähnefletschen gegen alles, was man angeblich im späteren Leben nicht brauchen könne, nachzugeben und das gymnasiale Prinzip „das Licht um des Lichtes willen“ preiszugeben, so wichtig ist es, dem Gymnasialschüler das Bewußtsein zu wecken, daß er allerdings für sein späteres Leben oder richtiger für sein späteres Wirken lernt und ihm den tiefen Zusammenhang zwischen Lernen und Leben, zwischen Wissen und Wirken an einem Lerngegenstand recht deutlich zu machen: und dafür kann es keinen geeigneteren geben als eben die Geographie. Im späteren Leben spielt nun einmal heute die Politik die Hauptrolle und es ist mithin notwendig, daß die Schüler darauf hingewiesen werden, daß auch sie berufen und verpflichtet sein werden, am Staate mit zu bauen und dies thun müssen mit dem Wissen, das sie auf der Schule sich erworben. Dieser Gedanke kommt auch dem ferneren Arbeiten derjenigen zu Gute, die nach absolvierter Untersekunda das Gymnasialstudium weiter fortsetzen. Freilich darf man diesen Gedanken nun nicht in der Weise überspannen wie Martens in einem für die Verstiegenheit des didaktischen Forderns typischen Geschichtsunterrichtsreferate gethan hat, indem man das „Gefühl oder Bewußtsein staatlicher Verantwortlichkeit“

zum eigentlichen Leitsatz und Richtpunkt des geschichtlichen Unterrichts machte.

Geschichte.

Ich möchte hier eine Aufgabe allgemeinerer Art stellen, die Ihres Nachdenkens würdig ist und sich nach Fächern und Klassen in 9 × 12 Einzelaufgaben zerlegen läßt: über das utilitarische Moment im Gymnasialunterricht: wie und wie weit hat es Geltung und Recht in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen und Klassen? und vergleichen Sie darüber den schönen Aufsatz von Paulsen „Humanismus und Realismus“ in Reins Encyklopädie. Einen verhältnismäßig sehr geringen Spielraum hat dieses utilitarische Moment nun im geschichtlichen Unterricht auf Untersekunda, dem wir jetzt noch eine kurze Betrachtung widmen müssen. Indem wir die Vergangenheit betrachten, versetzen wir uns immer gewissermaßen ins Elysium oder in die Homerische Schattenwelt und selbst wo wir von sehr realistischen Übelthaten und Freveln zu erzählen haben, wirken diese niemals mit der Stärke sinnlichen Eindrucks: die verlangte Anschaulichkeit der Erzählung hat ihre sehr bestimmte Grenze nicht nur (glücklicherweise) an der Begabung des Lehrers, sondern auch in dem Gesetz der Sache, des geschichtlichen Vortrags selbst: selbst in guten geschichtlichen Werken und in vielverbreiteten Lehrbüchern wird zuweilen ein Ton angeschlagen, der die ernsthafte Darstellung des Geschehenen in eine novellistische Schilderung, die häufig und fast notwendig Karrikatur ist, verwandelt. Seinen besonderen Nutzen oder wie die vornehme Pädagogik sich ausdrückt, seine ethische Wirkung kann der Geschichtsunterricht nur bringen, wenn er diesen Abweg meidet und nichts sein will, als eben Unterricht in der Geschichte.

Kulturhistorisches.

In der Untersekunda ist also, nach unserer jetzigen Lehrordnung, die man sich nicht allein gefallen lassen muß, sondern auch, wie gesagt, ganz gut gefallen lassen kann, die Aufgabe des Geschichtslehrers die, seine Schüler mit dem Gang der letzten 150 Jahre deutscher und preußischer Geschichte bekannt zu machen, ihnen die wichtigsten Thatsachen vorzuführen, mit Hilfe eines verständigen Lehrbuchs oder auch einer verständigen Tabelle einzuprägen und sich durch kurze Wiederholung von Stunde zu Stunde, durch zusammenfassende Repetition am Ende jedes Abschnitts zu

überzeugen, daß und wie weit die Schüler den inneren Zusammenhang dieser Thatsache aufgefaßt und begriffen haben. Es giebt nun einige Redewendungen, die den Anfänger vom richtigen Wege abzulenken geeignet sind und die wir beseitigen oder richtig stellen müssen. Die eine von den wirtschaftlichen Belehrungen haben wir schon auf ihre richtige Stelle und Bedeutung zurückzuführen gesucht: die Forderung berührt sich einigermaßen mit dem immer lauter erhobenen Rufe nach stärkerer Hervorhebung der „Kulturgeschichte“ anstatt dessen, was man, wie wir früher erwähnten, mit Locke verächtlich das Fechten und Totschlagen nennt. Daß dies letztere nun einmal eine sehr große Rolle in der Menschengeschichte gespielt hat, daß im Kriege in der That die moralischen Kräfte des Menschen sich zum Heroischen und Außerordentlichen steigern können, wie bei keiner anderen Bethätigungsweise, daß durch die Kriege Staaten geschaffen, zerstört, umgebildet, die Bevölkerungen innerlich und äußerlich bestimmt und verwandelt worden sind, der Gang der Geschicke der Menschen also vielfach durch diese Kriege bestimmt worden ist und sie somit vielfach den Rahmen abgeben müssen für deren Darstellung — das können wir nicht ändern: und da es der erste Gang durch die Menschengeschichte ist, den der Schüler macht, so ist es in der Ordnung, daß er zuerst diesen Rahmen gewinnt und diese sehr ernsthafte, dem jugendlichen Sinn aber gar nicht in ihrer vollen Schwere und Furchtbarkeit bewußtwerdende Seite kennen lernt. Das Feinere, was man mit dem Namen Kulturgeschichte — im Grunde nicht sehr glücklich — bezeichnet, kommt weiterhin, kommt mehr und mehr, kommt schon in Prima einigermaßen zu seinem Recht und sehr vieles davon wird in einzelnen Zügen auch schon in Untersekunda und früher dem Schüler vor Augen geführt. Sie dürfen schlagend, sie dürfen pikant sein z. B. daß im Jahre 1790 eine Anzahl Städte beim Reichstag vorstellig wurde, man möge die zum Nachteil des wohlhergebrachten Stadt- und Landbotenwesens errichteten Postwagen wieder abstellen (Häusser, Deutsche Geschichte I, 127): aber man darf sie nicht häufen, weil sie sonst leicht als Karrikatur sich festsetzen. Es würde hier beim Pensum der Untersekunda auch nichts zu erinnern sein, wenn der Lehrer ein

paar Stunden der Archäologie des heiligen römischen Reichs nach dem ersten Bande des Werks von Biedermann widmete. Der Kontrast zwischen heute und damals darf wohl ein und das andere Mal stark ins Bewußtsein treten: im Übrigen wird man selbst bei diesem sehr dankbaren Thema die Erfahrung machen, daß Handlungen, selbst wenn es keine Großthaten sind, die Knaben und Jünglinge mehr anziehen, als Zustände, selbst wenn sie den Gereiften noch so sehr interessant erscheinen.

Deutsches und Gesamt-europäisches.

Ein anderes Irreführende kennen wir schon: das von der möglichsten Beschränkung auf die deutsche Geschichte und möglichsten Abweisung aller außerdeutschen Geschichte. Es ist mit dem Möglichst und Thunlichst in unserer pädagogischen Litteratur z. B. in den Thesen unserer Direktorenkonferenzen eine eigene Sache: mit möglichst und thunlichst kann man fast für jede dieser Thesen stimmen: was unser Lehrplan zu Obertertia bemerkt, daß die außerdeutsche Geschichte nur soweit heranzuziehen sei, als sie für das Verständnis der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte notwendig sei — das ist schon in Obertertia, geschweige in Untersekunda ein Satz von wenig Bestimmtheit und also von wenig Wert. Daß das „Verständnis" der deutschen Geschichte das eigentliche Ziel bildet, das versteht sich, da wir auf deutschem Vaterlandsboden leben, eigentlich von selbst: wer aber die deutsche Geschichte von 1740—1888 oder 1871 verstehen will, auch nur einigermaßen verstehen will, der muß die außerdeutsche Geschichte sehr ausgiebig heranziehen, und dazu ist ja jetzt genügend Zeit vorhanden. Wenn ich ehrlich sein will, so erkenne ich in dieser Möglichkeit europäische Geschichte in ausreichendem Maße heranzuziehen, einen der Hauptvorteile der neuen Einrichtung.

Der freie Vortrag.

Ein drittes, das man auf seinen richtigen Platz stellen oder zurückführen muß, ist das Dogma vom freien Vortrag. Die reichliche Zeit, die jetzt dem Zeitabschnitt 1740—1871 gegönnt ist, bedingt — verlangt oder erlaubt — eine ausführliche Erzählung, also eine ganze Menge von zusammenhängend Thatsächlichem und diese Masse, die sich nicht, wie ein gleiches Quantum mathematischen oder sprachlichen Wissens von selbst gliedert, in guter Ordnung, richtig, zuverlässig vorzuführen, macht für die große

Menge der Lehrer, welche gewöhnliche Sterbliche zu sein pflegen, eine Gedächtniskontrole und eine Gedächtnishilfe notwendig: also schriftliche Aufzeichnungen oder ein Heft und es ist mehr als naiv, von dem Gymnasiallehrer den schlechthin freien Vortrag zu fordern, den man von dem Universitätsprofessor nicht fordert, der doch zur Vorbereitung für seine Vorlesung weit mehr Zeit zur Verfügung besitzt und gereifte Zuhörer, die ein Gymnasium durchgemacht haben, vor sich hat. Ganz falsch ist die Meinung, daß es dem Sekundaner mehr imponiere, wenn der Lehrer alles nur so aus dem Ärmel schüttle: die Sekundaner vom Ende des 19. Jahrhunderts müßten denn ganz andere geworden sein, als zu meiner Zeit. Ich erinnere mich sehr gut, daß uns das Heft, aus dem der Lehrer vortrug, weil es eigenes Wachstum war, sehr imponierte. Aber es handelt sich gar nicht ums Imponieren, sondern darum, die Dinge die geschehen sind, so wie sie geschehen sind darzulegen. Anders ist es bei Repetitionen, das versteht sich — hier darf nichts zugegen sein als Lehrer, Schüler und Schulbänke: was der Lehrer von den Schülern verlangt, schlagfertiges Wissen des Durchgearbeiteten, muß er auch selber leisten und ich habe mich selbst beim Abiturientenexamen immer geärgert, wenn der Examinierende nach einem Blatt examinierte. Geärgert, nicht es gehindert: denn es war möglicherweise das kleinere Übel und ein und das andere Mal habe ich mir gestehen müssen, daß mein Herr Kollege mit seinem Notizblatt besser examinierte als ich ohne ein solches.

Plan der Stoffverteilung.

Ich will Ihnen nun, exempli gratia, in flüchtigem Umriß einen Plan für die ca. 80 Stunden die zur Verfügung stehen, zu skizzieren versuchen: nicht damit Sie es einmal gerade so machen sollen, sondern um Ihnen einen ungefähren Begriff von solchem Überschlag zu geben. Zunächst einleitend die brandenburgisch-preußisch-hohenzollernsche Geschichte von Heinrich I. oder Adalbert von Prag an bis 1740 in ungefähr 6 Stunden: an preußischen Gymnasien nicht ausführlicher als an anderen deutschen Gymnasien und an diesen nicht weniger ausführlich als an preußischen. Es ist die Geschichte des wichtigsten der deutschen Territorialstaaten; Hinweis auf die Gegenwart, das neue deutsche Reich mit dem Kernstaat

Preußen, die drei Faktoren Mark Brandenburg, Ordensland Preußen, Haus Hohenzollern, wie zuerst 1 und 3, dann 1 + 3 mit 2 zusammengekommen sind. 6 St.

Dann I. 1740—1789 (nicht 1786). Überblick über die europäischen Staaten, wie sie nach den Friedensschlüssen (also um 1738) erscheinen; die Thaten Friedrichs des Großen bis 1756; 1756—1763; 1763—1786; man stelle die Zustände des deutschen Reichs ums Ende des Jahrhunderts mit einiger Ausführlichkeit dar — die vielfach unfruchtbaren, aber gleichwohl bedeutungsvollen Reformen und Reformversuche Josefs II.; und diesem chaotischen Reichswesen gegenüber den preußischen Staat und Friedrichs friedliche Thätigkeit und Erfolge; die erste Teilung Polens. — Die Schlachten, namentlich die des 7jährigen Krieges, suche man durch individuelle Züge zu charakterisieren, ohne jedoch der jetzigen modischen Vorliebe für militärisches Detail allzusehr nachzugeben. Solche charakteristische Züge findet man reichlich in dem Werk von Carlyle, in dessen geniale Art man sich hineinlesen muß: der korrekte Geschichtsprofessor lehnt sie im allgemeinen ab.

Man wird diese Periode in etwa 12 Stunden absolvieren können und schließe eine 2stündige Repetition an, bei der man die Daten und Thatsachen, nur diese, das Was nicht das Wie der Ereignisse fest einpräge. 14 St.

II. 1789—1815. Die Einteilung dieses Abschnitts nach universalhistorischen Gesichtspunkten, also 1789—1804; 1804 bis 1812; 1812—1815.

Die erste dieser Abteilungen, 1789—1804, wird am wenigsten ausführlich dargestellt: man ziehe, um diese kurze Behandlung zu ermöglichen und fruchtbar zu machen, das Lehrbuch stärker heran: 4 Stunden werden genügen. 4 St.

Die zweite dagegen, 1804—1812, die napoleonischen Kriege und Eroberungen, sind ausführlicher zu erzählen; ihren Gang versteht der Schüler leicht und das ungeheure Phänomen des aus der Revolution hervorgegangenen Universaldespotismus muß deutlich vor seinen Augen stehen, sein Blut in Wallung setzen, ehe man ihm die Erhebung der Nationalgeister gegen diesen barbarischen Versuch der Aufrichtung einer Universalmonarchie, eines

sehr unheiligen römischen Reichs, vorführen kann. Man wird mit dieser ausgeführten Erzählung in etwa 12 Stunden zu stande kommen können. 12 St.

Noch ausführlicher ist die dritte, der Feldzug gegen Rußland, der Befreiungskrieg (Feldzug in Frankreich kürzer), die Zeit 1812—1815 zu behandeln, — die großen Schlachten mit soviel Detail, als ein Schüler füglich fassen kann: man rege sie zugleich zur häuslichen Lektüre von Beitzke oder ähnlichen Darstellungen an. Mindestens 12 Stunden, dann eine Gesamtrepetition des ganzen Abschnitts II. 3 St. 12 + 3 St.

Das sind zusammen 50 oder 51 Stunden und es bleiben dann für

III. 1815—1871 (1888) immerhin noch 30 Stunden,

3 Abschnitte, 1815—1848; 1848—1863; 1863—1871: wenn man nicht vorzieht 1815—1830, 1830—1848 zu scheiden, und so 4 Abschnitte zu gewinnen.

Für eine eigentliche, dieser Altersstufe verständliche und fruchtbare Erzählung bietet die Zeit 1830—1848 wenig: einige, etwa zwei Stunden sind der geographischen Einleitung, d. h. der Territorialgestaltung Europas nach den Verträgen von 1815 und Festsetzungen des Wiener Kongresses zu widmen, damit die Schüler eine deutliche Vorstellung von den Lebensbedingungen der einzelnen Staatsgemeinschaften gewinnen: man könnte das Geschichtliche bis 1830 oder 1848 dann so behandeln, daß man die Ordnung der politischen Geographie: Großmächte, Mittelmächte, Kleinstaaten oder germanische, romanische, slavische, gemischte Staatswesen zu Grunde legte und bei jedem unter Verzicht auf eigentliche Erzählung die Hauptereignisse kurz erwähnte und verdeutlichte. Deutschland käme dabei als das uns am nächsten Interessierende zuletzt an die Reihe. Man müßte dabei nicht pessimistisch verfahren, nicht nach Schlossers grämlicher, von Gervinus gebilligter Charakteristik, sondern mit Hervorhebung der ohne viel Geräusch gemachten Fortschritte — Zollverein, wissenschaftliche und erwerbende Thätigkeit, Entwickelung der Verkehrswege und Mittel u. s. w. 2 + 4 = 6 St.

Der 2. Abschnitt 1848—1863, von der Februarrevolution

in Frankreich bis zum Beginn der Entscheidung der „deutschen Frage“ fängt an mit der großen Krisis von 1848—1852, die, an sich sehr schwierig zu behandeln, dem Untersekundaner zu wirklichem Verständnis noch nicht gebracht werden kann. Man muß sich begnügen, ihn das allerwichtigste Thatsächliche kennen zu lehren und es ihm einzuprägen, wozu 3—4 Stunden genügen möchten: der Zeit von 1852—1863 kann in einer Stunde ihr volles Recht werden: der Umschwung der Dinge in Italien ist besonders hervorzuheben.
4 + 1 St.

Es bleiben mithin noch 18 Stunden etwa übrig, und dies ermöglicht eine ziemlich ausführliche Erzählung des Schleswig-Holsteinischen, Deutschen und Französischen Krieges, und läßt Zeit übrig für eine Darlegung der Ergebnisse dieser Entwicklungen — Verfassung des Deutschen Reichs, Grundbedingungen seiner Macht, Blick auf die übrige europäische Staatenwelt — und fügt man dem eine Chronik der allerwichtigsten Ereignisse bis 1888 etwa oder meinetwegen bis heute hinzu, so hat man alle Gerechtigkeit erfüllt und selbst den amtlichen Forderungen im strengsten Sinne genügt. Es fehlt nichts, als daß dies Programm in allen seinen Teilen mit gleicher Virtuosität ausgeführt wird — dann hätten wir das berühmte abgeschlossene Unterrichtskunstwerk auch auf diesem Gebiete fertig.

Wir müssen uns aber bescheiden, daß nicht immer alles gelingt und daß, was der Lehrer halb zum Trost und halb als Mahnung zur Bescheidenheit sich sagen kann, manchmal er selbst von seiner Stunde sehr befriedigt ist, während die Schüler es nicht waren und manchmal umgekehrt die Schüler höchlichst zufrieden waren, während er selbst mit sich unzufrieden ist. Besondere Künste weiß ich Ihnen hier so wenig wie sonst anzugeben, und auch von der Litteratur will ich nichts sagen, weil sie überreich ist und ich genötigt wäre, auch von meinen eigenen Arbeiten zu sprechen, was ich lieber anderen überlasse. Ein Excerpt für den Unterricht ist unschwer herzustellen: der Lehrer aber wird, wenn er überhaupt diesen Unterricht mit lebendiger Teilnahme giebt, was doch vorauszusetzen ist, gerade bei diesen letzten $1^1/_2$ Jahrhunderten ein wachsendes Verlangen nach eigener vollerer Erkenntnis empfinden: er

wird z. B. Häussers Deutsche Geschichte und Treitschkes Deutsche Geschichte studieren nicht müssen, aber wahrscheinlich wollen, — das sind zusammen schon 9 stattliche Bände. Der Pharisäismus aber wird Ihnen gleich noch ein paar Dutzend andere präsentieren und thun, als ob er sie alle gelesen hätte.

Mathematik und Naturwissenschaft.

Über Mathematik und Naturwissenschaft auf dieser Stufe muß ich mich bescheiden, Ihnen nichts weiter sagen zu können: das Privilegium, über Dinge zu reden, sogar öffentlich und vor sehr gewähltem Publikum zu reden, die man nicht versteht, haben wir Gymnasiallehrer nicht, dazu muß man einen berühmten Namen haben. Diejenigen von Ihnen, welche bei ihrem Universitätsstudium diese Dinge haben links liegen lassen müssen, werden wohl thun, wenn sie jetzt als angehende Lehrer wieder einige Fühlung mit denselben zu gewinnen suchen, was dem, der ein heutiges deutsches Gymnasium absolviert hat, nicht schwer werden kann. In beiden Disziplinen fühle ich die Lücke sehr schmerzlich, die in meiner Bildung infolge einer ungeschickten Organisation des Unterrichts im Gymnasium meiner Jugendjahre und infolge zu geringer eigener Energie geblieben ist, und beneide namentlich noch heute die jetzigen Untersekundaner um die 2 Stunden Physik, wie unsere heutigen Schüler um den fortlaufenden Unterricht in Naturwissenschaft überhaupt. Daß ein solcher Unterricht stets neben dem Sprach-, Geschichts-, Religionsunterricht u. s. w. hergehen muß, daß die Schüler in stetiger Fühlung erhalten werden mit dem was man, allerdings unter höheren Gesichtspunkten vielleicht nicht mit Recht, Naturwissenschaft im Gegensatz zu den Geschichts- oder Geisteswissenschaften nennt, ist ebenso notwendig als es verkehrt wäre, jene mit der überragenden Stellung und Stundenzahl auszustatten, wie dies von mitsprechenden Thoren unter den landesüblichen Schmähungen auf die alten Sprachen und die tote Grammatik verlangt wird. Das kann man auf sich beruhen lassen wie anderes Getöse, und abwarten, ob uns einmal ein wirklicher diskutabler Plan vorgelegt wird. Was der Dilettantismus gegen das

Lateinische und Griechische geltend macht, daß „man“ es binnen kurzem vergesse, und niemals später darauf zurückkomme, wird auch von einem großen Teil dessen, was bis Untersekunda in Mathematik und Naturwissenschaft erlernt ist, gelten: daraus der Beschäftigung mit diesen Wissensgebieten einen Strick zu drehen, ist widersinnig: Lernen ist Denken, Bilden, Umbilden, Ausbilden, nicht Wiederkäuen.

Ergebnisse bis Untersekunda.

Fragen wir nun, an der ersten Hauptstation und Haltestelle auf unserem Wege durch das Gymnasium angelangt — was die jetzt ins praktische Leben oder auf die höhere Stufe, Obersekunda bis Oberprima, Übertretenden mit hinübernehmen, so ist es an sogenanntem positivem Wissen, an Gedächtnisstoff, den man unmittelbar als kleine Münze im Verkehr ausgeben kann, nicht eben viel, und das Wenige wird sich noch dazu bei der großen Mehrzahl, bei allen denen, die nicht mit einem besonders glücklichen Gedächtnis ausgestattet sind, schnell verflüchtigen —: dagegen an wirklichem Wissen, das immer zugleich ein Können ist oder ein solches leicht erzeugt, ist es n i c h t wenig. Diese Schüler alle, mit mehr oder weniger Erfolg allerdings, aber keiner ohne großen Gewinn, haben

1) ein deutsches Lesebuch (in 4—5 Stufen) durchgemacht, dabei mannigfaltige Prosa und Poesie, verschiedene Stilgattungen, Darstellungsweisen und einen reichen Inhalt an Gedanken und Anschauungen auf sich wirken lassen, die wichtigsten Namen unserer Litteratur kennen gelernt, von einigen, Hebel, Uhland u. s. w., einen bestimmteren Eindruck empfangen, und neben vielem Kleineren ein Höchstes, ein dramatisches Gedicht von Schiller, ein episches von Goethe durchgearbeitet, — man kann sagen erlebt;

sie haben selbst in deutscher Sprache schriftlich zu produzieren angefangen, mit deren selbständiger Handhabung einen Anfang gemacht;

sie haben die Grundlehren ihrer Konfession in sich aufgenommen und, was viel wichtiger ist, die vorchristliche Entwickelung und Art genugsam kennen gelernt, um das Christentum tiefer auffassen und würdigen zu können;

haben vor allem L e h r e n und L e b e n Jesu Christi, welche

bekanntlich das „apostolische“ Glaubensbekenntnis, das wir alle Sonntage vorlesen hören, völlig ignoriert, in ihrer unendlichen Bedeutung für jedes Einzelleben wie für das Gemeinschaftsleben so weit begriffen und hoffentlich ergriffen, daß sie das Neue Testament mit Aufmerksamkeit und Verständnis lesen und sofern sie Protestanten sind, der öffentlichen Predigt des Evangeliums mit eigenem christlichen Denken folgen können;

in der Geschichte haben sie einen ersten Gang durch die Jahrhunderte gemacht, dabei sich die für den Verkehr unter Wissenschaftlich-Gebildeten notwendigsten Ereignisse, Jahreszahlen und geschichtlichen Begriffe gedächtnismäßig angeeignet;

einigermaßen gelernt, Ereignisse, Thatsachen, Anschauungen der Gegenwart mit ihrer Vergangenheit in Beziehung zu setzen,

sie haben sich in der Geographie über den gegenwärtigen Zustand unseres von Menschen bewohnten Planeten und die Vorbedingungen und Grundlagen dieses Zustands hinlänglich orientiert;

und als wichtigste Ergänzung dieser Orientierung eine der wichtigsten modernen Sprachen, die französische, so weit gelernt, daß sie dieselbe leicht noch weiter lernen können;

haben ferner in der Mathematik, vom praktischen Rechnen u. s. w. ganz abgesehen, das *ζωμεν λογῳ και ἀριθμῳ τουτο γαρ σωζει βροτους* das Denken in seiner vollen Strenge und Unerbittlichkeit kennen und einigermaßen üben gelernt;

sie haben einige positive Kenntnisse aus dem Gebiete der Naturwissenschaft gesammelt, einige grundlegenden Begriffe Gesetz, organisch u. s. w. sind ihnen lebendige Wahrheit geworden; sie haben beobachten gelernt, und bei einigermaßen befriedigendem Unterricht eine heilsame ja beglückende Anregung für ihr ganzes Leben empfangen;

endlich haben sie die zwei geschichtlich wichtigsten Kultursprachen, ein streng wissenschaftliches Objekt in einem anderen tieferen, aber gleich reinen Sinn wie die Mathematik, soweit kennen gelernt, daß sie

a) einen Begriff bekommen haben vom *λογος*, vom Denken-Sprechen des Menschen, und von einem Sprachbau oder Sprachgebäude, damit überhaupt von einem wissenschaftlichen System;

b) im Stande waren, das Deutsch-Gedachte ins Griechische oder Lateinische, das griechisch oder lateinisch Gedachte in das Deutsche des 19. Jahrhunderts umzudenken, was man gemeinhin Übersetzen nennt, ohne immer daran zu denken, was das eigentlich heißen will;

c) sie haben vermittelst dieses Könnens einige wenige aber bedeutende Geisteswerke aus längst vergangener Zeit sich erobert, ein und das andere Originalwerk, den wirklichen Cäsar, Cicero, Xenophon, ein Stück wirklichen Homers gelesen — Erkenntnis an der ersten Quelle schöpfen gelernt, und sie haben in diesen Quellengeschichten

d) eine Anzahl Lebensbilder und Lebensanschauungen, Persönlichkeiten, die einst wirklich gelebt haben — Kyros, Klearchos, Cäsar, Ariovist, Cicero — nicht bloß schildern gehört, sondern mit ihrem inneren Auge selbst geschaut. Und in allen diesen so verschiedenen Fächern haben sie

einmal sich richtig und gut deutsch ausdrücken, in gebildeter Sprache reden und schreiben gelernt, etwas verhältnismäßig Äußerliches, aber

in den drei letztgenannten Fächern, Latein, Griechisch, Mathematik, mit Unterstützung der übrigen, etwas noch viel Wichtigeres gelernt,

nämlich daß eine, also jede, Aufgabe so *gut als möglich* gelöst werden muß, daß es in wissenschaftlichen Dingen zwischen Wahr und Falsch, Richtig und Unrichtig kein Mittleres giebt,

daß Halbrichtig noch immer = unrichtig ist,

und sie haben endlich 6 Jahre lang sich daran gewöhnen müssen und gewöhnt, nach dem Vollständigen zu streben, und haben dadurch ein ethisches Compelle, ein Soll in sich aufgenommen, das ihnen mit deutlicher Stimme sagt, daß man in der Welt nach dem Vollkommenen streben muß oder soll.

Dies sollte man denken ist doch nicht ganz wenig, und wir könnten noch einige Fertigkeiten, einiges Turnen, Zeichnen, Singen, Schreiben hinzufügen. Aber bei weitem ist damit nicht erschöpft, was das Gymnasium in diesen 6 Jahren seinen Schülern gegeben hat und wir Lehrer ihnen zu vermitteln berufen sind. Davon

werden wir erst dann einen Begriff bekommen, wenn wir jetzt von dem unmittelbaren Lehr- und Lernzweck in den einzelnen Fächern absehen, und einige didaktische und pädagogische Grundbegriffe näher ins Auge fassen. Dies kann jetzt mit Nutzen geschehen, nachdem Sie viel Unterricht gesehen, einigen selbst gegeben und während 5 Monaten das Leben einer großen Anstalt, einer Lehr- und Erziehungsanstalt, geteilt haben.

Zweiter Teil.

Erörterung einiger wichtigeren pädagogischen Begriffe.

Ich habe neulich bei einem Franzosen ein verständiges Wort gelesen, der bei Gelegenheit der Besprechung von Napoleons I. Schulpolitik 3 Faktoren unterscheidet, die bei der Schulerziehung zusammenwirken, le maitre, les codisciples, le règlement*): während das, was ich von unserer wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland gelesen habe, sich ganz überwiegend nur mit dem Lehrer oder Erzieher beschäftigte. Man liebt es jetzt, dessen Thätigkeit auf jede Weise zu idealisieren. „Der Lehrer" soll dies und das thun, als ob Jeder Jedes nur so ohne weiteres auf gleiche und auf richtige Art machen könnte, als ob, vorausgesetzt, daß er nur die für ihn zurechtgemachte rechte Methode habe, dieser Lehrer, eine neue Ausgabe des vir sapiens der stoischen Schule, aus den Schülern und mit den Schülern alles machen könne, Charakter, Individualität, Gesinnung, Patriotismus sich gewissermaßen züchten lasse. Die wahre Weisheit, um die der Lehrer täglich bitten, und nach der er ringen soll, besteht aber sehr wesentlich darin, daß er auch die Schranken kennt, die seiner unmittelbaren Ein-

*) In einem Aufsatz von H. Taine La reconstruction de la France (Revue d. d. mondes v. 16. Mai 1892. S. 242). De tous les engins sociaux elle (l'école) est peut-être le plus puissant, le plus efficace; car sur les jeunes vies qu'elle enserre et dirige, elle a trois sortes d'influences, l'une par le maitre, l'autre par les disciples, la dernière par le règlement.

wirkung, seinem Pflanzen und Begießen gesteckt sind — darin, daß er nicht auch noch den Sonnenschein und den Regen machen will.

Faktoren der Gymnasialerziehung.

Die Schule, unser Gymnasium also, besteht allerdings aus den 3 Bestandteilen, die der Franzose nennt — Lehrer, Schüler, Schulordnung und demgemäß würde man die Gebiete für eine Betrachtung des Gesamtlebens eines Gymnasiums vielleicht abgrenzen können. Es giebt ein Gebiet, wo der bewußte Wille des Lehrers und wo das Schulgesetz, die Schulordnung, der Stundenplan, die Autorität, den entscheidenden und souveränen Faktor bilden, daneben ein anderes sehr wichtiges, auf welches Lehrer, Direktor u. s. w. nur sehr mittelbar und sporadisch wirken können, man könnte es mit dem Ausdruck Naturleben einer Schule bezeichnen; auch noch ein drittes, gemischtes, bei dem ein Faktor mit in Rechnung zu nehmen ist, den der Franzose nicht berücksichtigt, der aber in Deutschland in Wirklichkeit eine große, in der pädagogischen Theorie oder Phraseologie eine nach größere Rolle spielt, die Eltern — „das Elternhaus“ wie jene Phraseologie eleganter sich auszudrücken liebt. Indes ist es mir nicht darum zu thun, ein architektonisch-tadelloses Gebäude der Erziehungslehre vor Ihnen aufzurichten, ein solches werden Sie später — denn jetzt würde es Ihnen nicht den geringsten Nutzen bringen — z. B. in dem Buche von Willmann finden; für meinen Zweck, Sie auf einige Hauptgebiete und in diesen auf einige wichtige Punkte aufmerksam zu machen, genügt es zu sagen, daß wir bei unseren Besprechungen das eine Mal vom Lehrer, das andere Mal von den Schülern, dann wieder von der Schulordnung, dem reglement und dem, der es zu handhaben, zu vertreten, auszulegen und manchmal zu modificieren hat, dem Direktor auszugehen haben.

I. Von der Disziplin.

Disziplin.

An der Schwelle tritt uns ein sehr viel umfassender Ausdruck entgegen: die Disziplin, discipulina, für welches Fremdwort, das sich wie die meisten Fremdwörter gegen die Wörter der deutschen Sprachfegevereine auf gute Abkunft und geleistete Dienste berufen kann, kein deckender deutscher Ausdruck noch gefunden ist. Unsere

Sprachfeger würden etwa Lehrzucht oder Schulzucht sagen: sie würden dadurch nach ihrer Gewohnheit den Begriff von vornherein vergröbern.

Man könnte eine niedere und eine höhere Disziplin, eine Disziplin in niederem und in höherem und in höchstem Sinn unterscheiden. Wenn man von einem angehenden Lehrer lobend sagt: „er kann Disziplin halten“, oder von einem älteren bedauernd „er kann keine Disziplin halten“, so meint man damit die Fähigkeit, die äußere Ruhe während des Unterrichts in der betreffenden Klasse aufrecht zu halten und eigentliche Störungen dieses Unterrichts oder auch selbst nur Versuche zu solchen leicht und sicher zu unterdrücken.

Niedere.

Es giebt Lehrer, Ausnahmen, welche diese Fähigkeit nur in geringem Grade besitzen und die dennoch wirksam sind, weil sie einige Tugenden höherer Art besitzen und es auch in unserer Sphäre Kompensationen giebt; im allgemeinen aber sollte ein Mann, der diese Fähigkeit nicht hat oder sie nicht in billig bemessener Zeit erwirbt, eben nicht Lehrer sein: bei Manchen aber liegt dieser Mangel darin, daß man sie nicht bei Zeiten auf gewisse einfache Hausmittel aufmerksam gemacht hat. Denn diese Kunst oder dies Handwerk der niederen Disziplin, wie ich sie nennen will, ist lernbar und bis zu einem gewissen Grade sogar lehrbar. Ein solches Hausmittel haben wir schon zu Anfang unserer Wanderung kennen gelernt: dessen Vernachlässigung schon manchem tüchtigen Anfänger, ich will nicht sagen den Hals gebrochen, aber ganz unnötige Mühen und Umwege verursacht hat, weshalb ich es immer als das erste unserer pädagogischen Hausapotheke meinen Kandidaten dargereicht habe — man rufe die Schüler sogleich und stets grundsätzlich mit ihren Namen (und zwar mit ihren Familiennamen) auf, operiere also nicht mit der Folgende, der Folgende oder mit du — du — du, noch auch mit Fritz und Eduard. Es ist auch für Vertretungsstunden wichtig, über welche man ein eigenes Kapitel schreiben könnte: kommt er, der angehende Lehrer, in eine ihm sonst fremde Klasse, so sei es das erste, daß er sich ein Namensverzeichnis schafft, das er übrigens hoffentlich im Klassenbuche vorfindet. Noch ein anderes ist lernbar, was für die Disziplin sehr viel thut: der eintretende Lehrer sehe sich sofort um, ob das Klassenzimmer in Ordnung ist: ist dies nicht der Fall, so schelte er nicht, sondern

schaffe das störende Objekt, die daliegende Mütze, das zu Boden geworfene Heft oder Buch oder Papier mit einem Wink des Auges oder der Hand durch den nächsten Schüler an die richtige Stelle: hat er dies fertig gebracht, so hat er gleich zu Anfang einen kleinen disziplinarischen Sieg oder Vorteil erfochten, den er dann gleich dahin weiter ausbeuten kann, daß er sich ebenso ruhig in die Mitte stellt, die Bücher aufschlagen läßt oder sonstwie seinen Unterricht beginnt. Und dies muß er allerdings ganz genau (nicht bloß ungefähr) wissen, wie, womit er anfangen will. Der Anfang der Lockerung in der Haltung einer Klasse geht immer davon aus, daß die Schüler Unschlüssigkeit oder Unsicherheit beim Lehrer merken. Daß der junge Lehrer noch nicht völlig sicher ist in dem Sinn, wie es der erfahrene ist, ist so selbstverständlich, wie daß der Kavallerist im dritten oder vierten Jahre fester im Sattel sitzt, als in den ersten Wochen, aber es ist der erste Schritt und dieser ist leicht lernbar —, daß man de re tractanda sicher ist, schon in Sexta; und auch für die höheren Klassen gilt was diese niedere Disziplin betrifft, dasselbe wie für die unteren. Die Quelle disziplinarischen Könnens ist immer Sicherheit des Auftretens und die Quelle dieser Sicherheit des Auftretens ist Herrschaft über den Gegenstand, den man behandeln will. Es trifft sich nun freilich im praktischen Leben, wie auch die Ideologie weiß, daß man einmal jählings in eine Klasse geworfen wird, um einen erkrankten Kollegen zu vertreten, während man selbst erst Anfänger ist: hier hilft die Neuheit der Situation, daß statt des gewöhnlichen Lehrers ein anderer kommt, über die ersten Momente hinüber, die man benutzen muß, um rasch die Zügel zu ergreifen, ehe dreiste Gesellen sich hervorwagen, um ihrerseits die Neuheit der Situation sich zu Nutze zu machen. Im Übrigen thut man wohl, für solche außergewöhnliche Fälle plötzlicher Vertretungsstunden etwas bereit zu halten, wovon wir noch reden werden.

Die Aufgabe oder wenn Sie wollen das Ideal ist: diese niedere Polizei oder Disziplin womöglich ohne Strafen durchzuführen. Das wird sich so glatt nicht machen lassen, da es immer unter 30, 40, 50 Schülern der unteren und mittleren Klassen dreiste Jungen und auch einzelne freche Buben giebt: wir wollen

aber das Kapitel vom Strafen für sich und in besonderem Zusammenhang behandeln.

Höhere.

Nun giebt es aber eine höhere Disziplin, einen tieferen Sinn dieses Begriffs oder einen weiteren Sinn, wo der Lehrer nicht bloß die Fähigkeit, die äußere Ordnung und ruhige Haltung einer Klasse zu erwirken, hat oder nicht hat, sondern die, jene Klasse so zu beherrschen, daß sie in die richtige Stimmung und Verfassung, ihm, dem Unterrichtenden, in seinem Unterricht zu folgen, also lernen zu wollen, versetzt werde, wobei man allerdings nicht vergessen darf, daß auch bei großer Virtuosität des Lehrers immer einiger Rabatt von diesem Wollen abgeht. Diese Art der Disziplin, bei der es sich schon um die innerliche Beherrschung einer Klasse handelt, macht recht eigentlich den „guten Lehrer“, der übrigens auch bei mäßiger Begabung jeder werden kann, dem es überhaupt mit seiner Weiterbildung und Selbsterziehung ernst ist: sie ist allerdings nicht lehrbar, aber doch bis zu einem gewissen Grade lernbar. Denn auch das Handwerk, die Handwerksgriffe, die kleinen Mittel unseres Berufs spielen hier eine Rolle mit: klar aber ist, daß hier jener so unendlich wichtige, so schwer genau zu wägende und zu beschreibende Faktor ins Mittel tritt, die Persönlichkeit des Lehrenden.

Höchste. Persönlichkeit des Lehrers.

Diese Persönlichkeit ist bei der dritten Art der Disziplin — denn es giebt eine solche noch höhere, höchste, allerhöchste — das eigentliche Agens oder Movens. Wir wollen sie also gleich bei diesem Kapitel ins Auge fassen. Während die Disziplin der ersten und vielfach auch noch die der zweiten Art überwiegend äußerlich bleibt und mit überwiegend äußerlichen Mitteln und Gaben wirksam ausgeübt werden kann, bedeutet auf jener höchsten Stufe das Wort eine im strengsten Sinn sittliche Wirkung, die von der ganzen Art und Persönlichkeit des Lehrers ausgeht und wer diese Kraft in sich hat, wird jene Disziplin eins und zwei und ihre Mittel und Mittelchen gar nicht weiter in Anspruch zu nehmen brauchen. Hier wäre der Ort, Ihnen einige solche Persönlichkeiten zu schildern, denen ich auf meinem Lebenswege zu begegnen und näher zu treten das Glück hatte: die drei, denen ich selbst — nur bei einem allerdings durch unmittelbaren und länger andauernden Unterricht — das

Beste verdanke, Professor Christian Märklin*) in Heilbronn, Karl Ludwig Roth, dem ich als Zögling des niederen Seminars Schönthal in Württemberg drei Jahre als unserem „Ephorus" oder Direktor untergeben war und Dietrich Landfermann, unsern langjährigen rheinischen Schulrat, will ich hier als Beispiele mit einigen Strichen zu charakterisieren versuchen. Sie waren äußerlich und innerlich sehr verschiedene Männer: Landfermann, eine altgermanische Reckengestalt wie Dietrich von Bern, bei durchdringendem Verstand von tiefem Gemüt, geistvoll, durch ungewöhnlich viel Glück und Unglück hindurchgegangen, Patriot, den Idealen seiner Jugend treu geblieben und dabei die Wirklichkeit der Menschen und der Dinge ohne optimistische Illusionen und ohne pessimistisches Verzagen fest ins Auge fassend, thatkräftig, wohlwollend, von weitem Blick und großen Gesichtspunkten, von einer Überlegenheit, die sich sofort fühlbar machte und doch nichts Drückendes hatte, weil er einfache und ehrliche Wahrheit auch von dem in seinem Recht gekränkten oder sich gekränkt glaubenden Kandidaten, wie von jedem ihm Untergebenen mit Ruhe hinnahm, als einer, der selbst viel Unrecht erfahren hatte und wußte, wie das auf den Menschen wirkt; Roth, sehr im Gegensatz zu jenem, von unansehnlicher Gestalt, etwas schief gezogen, kurzsichtig, Mann von fast pedantisch-strenger Ordnung, konservativ in jeder Hinsicht, nach gut altwürttembergischer Weise zugleich Weltbürger und Partikularist, der zwar in theologischen und philosophischen Dingen wohl bewandert war, in den mehr als 70 Jahren seines Lebens aber niemals über die Mainlinie hinaus und nach seiner Rückkehr von Nürnberg wohl kaum bis an sie hin gekommen ist, mit der ganzen Kraft eines herben Charakters sich beschränkend auf seinen nächsten Beruf, Lehrer und zwar altphilologischer, speziell Lateinlehrer und dadurch Erzieher zu sein. Auf diesem engbegrenzten Boden aber entfaltete er wirkliche Größe: einen Lateinunterricht, einen Lehrvortrag wie diesen habe ich nicht vorher und nicht nachher mehr gehört: seine Herrschaft über den Gegenstand war vollständig und seine 40 Schüler ohnehin regierte er, ohne eigentlich jemals

---

*) Gest. 18. Okt. 1848.

irgend anders als mit einem Wort zu strafen, so unbedingt, daß es keinem überhaupt in den Sinn kam, plaudern oder stören zu wollen, während er unterrichtete. Ihn erleuchtete der Geist seines Berufs. Wir wußten es, daß wir unter dem strengen Mann am liberalsten gehalten waren, daß er, von dem es hieß, daß er keinen Widerspruch dulde, mit Ruhe ja mit Milde es hinnahm, wo ein Schüler sein Recht zu verteidigen glaubte: und Erzählungen von seinem unbedingten Freimut nach oben fanden ihren Weg zu uns und dienten dazu, ihn uns zu einer, um dies jetzt viel mißbrauchte hier aber wohl angebrachte Wort zu gebrauchen, schlechthin vorbildlichen Persönlichkeit zu machen. Er war, wie früher alles was in Württemberg Gymnasiallehrer hieß, von Haus aus Theologe und sein streng kirchlich-supranaturalistischer Standpunkt machte ihn, wo er auf Entgegenstehendes stieß, ungerecht gegen die Personen und unempfänglich gegen deren Gründe: durchaus Pädagog, wie er war, schien er selbst das Bedürfnis zu empfinden, sich bedingungslos einer Autorität zu unterwerfen.

Die reinste, fleckenloseste, dem Idealbild des guten Lehrers und fast möchte ich sagen des guten Hirten am nächsten kommende Persönlichkeit war Christian Märklin, dem D. Fr. Strauß eine in seiner Weise, aber eben nur in seiner Weise, klassische Lebensbeschreibung gewidmet hat. Er hatte den schweren Kampf zwischen dem überlieferten Glauben und der philosophischen und beginnenden historischen Kritik mit dem ihm angeborenen Wahrheitssinn innerlich durchgekämpft und sich von jenem ab der Hegelschen Philosophie, also dem, was die gedankenlose Phrase kurzweg unter grober Verleugnung des Gebots der Bergpredigt (Matth. 7, 1) den Unglauben nennt, zugewendet und fand zum Glück eine Wirksamkeit als Lehrer am Gymnasium zu Heilbronn, die er nun mit einer Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit übte, von der auch auf die stumpfsten eine veredelnde Kraft ausströmte. Die egoistischen Triebe des Menschen hatte er, man kann sagen völlig überwunden und in seinem unbedingten kategorisch-gebietenden Pflichtbewußtsein fand er unschwer die Kraft, in den Stürmen des Jahres 1848 sich den Gemeinheiten der Straßendemagogie unmittelbar entgegenzuwerfen; seine Menschenliebe zeigte sich in geräuschlosem, umsichtigen

Wohlthun, dem er, wie lang nach seinem Tode bekannt wurde, alles zuwies, was er nicht zu seiner geziemenden, anständigen, aber sehr bescheidenen Lebenshaltung brauchte. Daß ein solcher Mann, bei dem Lehre und Leben in einer vollkommenen Harmonie stand, 14-, 16-, 18jährige Jünglinge mit einem Blick zurecht brachte, wo andere eine Strafpredigt brauchen, bedarf keiner Darlegung. Daß einer dieser Männer je von Charakterbildung, von Gesinnungsstoff, von Pflege des Patriotismus u. s. w. viel gesprochen hätte, wüßte ich mich nicht zu erinnern: sie hatten es nicht nötig: aber eines seltsamen Gefühls kann man sich nicht erwehren, wenn man jetzt Gesinnung, Charakter, Patriotismus, glühende Begeisterung gewissermaßen amtlich und methodisch fordern hört, gelegentlich auch von solchen, die ihrer Lebtage nichts gewesen sind, als gottesfürchtige Menschenknechte und die nirgends zu finden waren, wo ein Opfer zu bringen oder auch nur ein deutliches Bekenntnis abzulegen war, das nicht den Beifall der Menge oder der offiziellen Höhen hatte. Bescheiden wir uns, daß dazu, Charakter in jenem höchsten Sinn und Persönlichkeit in jenem höchsten Sinn zu beweisen, in welchem die charaktervolle Persönlichkeit demjenigen, was ein großer Mann „die Lüge dieses Lebens“*) genannt hat, in jeder Gestalt und auf jede Gefahr hin entgegentritt — unser Beruf für gewöhnlich nicht Gelegenheit giebt: aber auf einige bescheidene und erschwingbare Tugenden, welche der Persönlichkeit des Lehrers ihr Gepräge geben, ihr Charakter verleihen können, muß ich Sie hinweisen und es wäre vielleicht zu wünschen, daß von diesem Idealismus nicht erst im pädagogischem Seminar, sondern auch schon in den wissenschaftlichen Seminarien der Hochschulen etwas verlautete. Man legt jetzt einen einigermaßen übertriebenen Wert auf die Einzelheiten der Unterrichtstechnik und man redet ohne weitere Bestimmung gern von der „neuen Methode“

*) Nach einer Zeitungsnotiz hat Bismarck in ein hochfürstliches Album unter einen Satz von Moltke, der etwas von dem endlichen Sieg der Wahrheit enthielt, den Vers geschrieben:

Ich glaube, daß in jener Welt
Die Wahrheit stets den Sieg behält:
Doch mit der Lüge dieses Lebens
Kämpft unser Marschall selbst vergebens.

im allgemeinen, sowie man mit anderen Abstrakten „die Kirche", „der Staat", „die Schule", „das Elternhaus" u. s. w. Mißbrauch treibt: es bildet sich eine Art methodischer oder methodistischer Orthodoxie, die wie jede Orthodoxie die Freiheit nicht bloß beschränkt, sondern — und zwar gerade bei den ernst Angelegten — innerlich lähmt. Und doch muß gerade der Lehrer sich als ein Freier fühlen, wenn er wirklich Persönlichkeit, Kraft der Persönlichkeit in sein Wirken tragen soll.

Persönlichkeit, Moral für Lehrer.

Indes diese Orthodoxie bei Seite: wollte man eine Moral für Lehrer schreiben, so würde ihr letzter Schluß freilich sein, daß jeder Lehrer alle möglichen Tugenden und noch einige unmögliche dazu haben sollte.

Eine muß er haben, m. H., wenn er auch nur in bescheidenem Sinn beansprucht, seinen Schülern etwas zu sein, nicht bloß ihnen Unterricht zu geben — über den gemeinen Egoismus des bloßen Carrieremachers und Geldverdieners muß er erhaben sein. Sehr hoch in weltlichen Ehren, machen wir uns darüber keine Illusionen, kann er es nicht bringen, selbst wenn er schließlich Schulrat — Geheimrat — wirklicher Geheimrat werden sollte. Die Ehre, die ihm, d. h. dem Durchschnitt von uns winkt, ist lediglich ein geachteter Name und das Bewußtsein, seine Person mit der besten Sache der Welt, der Erziehung der Jugend der leitenden Klassen unserer Nation identifiziert zu haben. Gehalt und Wirksamkeit einer Persönlichkeit bestimmt sich nach dem Maße, in welchem sie eine gute und würdige Sache auf der Welt vertritt. Bin ich von dem Adel meines Berufs so durchdrungen, daß dieser Gedanke und dies Bewußtsein wirklich mein Leben beherrscht und so beherrscht, daß er, dieser Gedanke, alles bloß Äußerliche verzehrt oder nur so weit beachtet, als es selbst zu einem Mittel der Berufserfüllung, also zu einem Innerlichen werden kann: so werde ich umgekehrt hinwiederum durch meine Persönlichkeit, je reifer, älter, lebenserfahrener, schicksalsgeübter sie wird, meinem Amte Bedeutung geben können.

Vorbedingung.

Zunächst und für den Anfänger handelt es sich um Einfacheres. Zu seiner Persönlichkeit im ersten Verkehr mit den Schülern gehört, damit er nicht bloß kraft physischer Überlegen-

heit Polizei übe, sondern im Sinne von Nr. 1 und 2 disziplinarische Kraft entfalte, zunächst nur, daß er pünktlich, peinlich pünktlich, auf seinem Wirkungsfelde erscheint, als der letzte es verläßt, Aufgaben pünktlich und säuberlich korrigiert, regelmäßig einsammelt und ebenso pünktlich auf Tag und Stunde zurückgiebt — auch sich in den äußeren Dingen keine Blöße giebt. Er muß namentlich in den mittleren Klassen darauf achten, daß er nicht Sklave irgend einer Gewohnheit wird, welche die Schüler ins Lächerliche ziehen können und wenn es nur der allzuhäufige Gebrauch einer Partikel „eben“, „also“ oder ein hinter jede Frage gehängtes „Nicht wahr?“ wäre: ich glaube Ihnen einen Dienst zu thun, wenn ich Sie auf solche Eigenheiten, die, auf unserem Boden zwar kein giftiges aber ein lästiges Unkraut, leicht Wurzel schlagen und ihren Samen verbreiten, bei Zeiten aufmerksam mache. Die Disziplin Nr. 1 hindern dergleichen Gewohnheiten nicht, aber der höheren Nr. 2 thun sie Eintrag.

Dies nun also, Pünktlichkeit im Dienst, von sich selbst und von den Schülern verlangt, bei sich selbst und bei den Schülern durchgesetzt, ist das erste — sich nicht gehen lassen, auch nicht in äußeren Dingen, das zweite. Die Haltung, die man von sich selber fordert, kann man auch vom Schüler fordern und wird sie mit Erfolg fordern. Dies ist übrigens schon nicht ganz so leicht als Sie vielleicht denken. Ich habe Lehrer gekannt, die sich durch aufgeregtes Hin- und Herrennen und solche, die sich durch beständiges Kathedersitzen und solche, die sich durch schlappe, äußere Haltung in ihrem Standquartier, das sie auf einer Schulbank in der Mitte der Klasse aufschlugen, die Disziplin verdorben oder stark beeinträchtigt haben und pädagogische Dogmatiker haben daraus den Schluß gezogen, die einen, daß der Lehrer sich stets in der Mitte vor der Klasse aufzustellen und dort die ganze Stunde si fractus illabatur orbis zu verharren habe, die andern, daß er stets nur ex cathedra lehren und wirken dürfe; wieder andere haben aus dem ambulando docere ein Dogma gemacht. Darüber stelle ich keine Satzung auf: ein angehender Lehrer ist ein junger Mann und kein Kind mehr. Wir wollen aber, um die Sache zu vertiefen, uns einen Bericht bestellen „die Pflege des äußeren

Anstands in Sexta und Quinta" — später vielleicht eine vornehmere Aufgabe stellen über den Wert dieser Pflege des äußeren Anstands für die Erziehung überhaupt. Jene richtige Haltung im Gehen, Stehen, Sitzen läßt sich lernen, ja sie wird sich von selbst ergeben, wenn der Lehrer sich — einmal, siebenmal, siebenzig mal siebenmal gesagt hat, daß dies kein ἀδιάφορον ist, weder wenn er Primanern, noch wenn er Sextanern gegenübersteht.

Lehrton; Konflikte.

Schwieriger, weil tiefer gehend und auch tiefer wirkend, ist ein anderes, worin wir aber in der That seit 50 Jahren Fortschritte gemacht haben — der Ton, in welchem man mit den Schülern verkehrt. Die Extreme sind: der pseudo-väterliche, süßlich-demagogische und der des Unteroffiziers, der militärisch-kurz-angebundene — und wenn er selbst zu dem des Reservelieutenants sich sublimiert. Der Lehrer ist nicht, wie manchmal die gefühlvolle Phrase lautet, der „Vater seiner Klasse": ganz und gar nicht: während des Unterrichts und in der Schule ist er und sind seine Schüler im Dienst und so weit wollen wir uns die militärische Analogie und den Reservelieutenant gefallen lassen: aber nicht weiter. Der Ton modifiziert sich natürlich mit der Klassenstufe, davon haben wir schon gesprochen: auf der Stufe Obersekunda, Prima muß er der jetzt verständiger Weise durchgedrungenen Anrede mit Sie entsprechen. Eine Hausregel, die nicht immer ganz leicht zu befolgen ist, weil auch dem Lehrer zuweilen etwas Menschliches sich im Busen regt und ihm dann auch wohl ein Lümmel, ein Flegel, ja ein Schafskopf auf die Lippen tritt, ist diese: man meide die Substantiva. „Da hast Du —" oder „Da haben Sie geschwindelt" klingt ganz anders als „Sie sind ein Schwindler" und man hindert, indem man das Verbum anwendet, die Konflikte: ein wichtiges Kapitel, bei der in unsern Tagen offenbar gesteigerten Empfindlichkeit von Schülern und Eltern, das wir nicht, wie so manche große Theoretiker unseres Handwerks ignorieren dürfen. Die Widerspenstigkeit, das Aufbegehren, die Gehorsamsweigerung eines Schülers kann man allerdings unschwer niederschlagen, denn hinter uns steht am letzten Ende der allmächtige Staat mit seinen ungezählten Bajonetten, und es giebt Lehrer, für welche ein solcher Konflikt, durch eine trotzige Antwort eines

Schülers etwa hervorgerufen, eine Art Fest ist, weil sie dabei ihre Macht zeigen können, und die es deshalb gar nicht eilig haben, das richtige Heilmittel anzuwenden. Welches ist dieses? Es heißt einfach: abbrechen. Man sagt dem Schüler, der dem Lehrer Widerworte zu geben anfängt und sich dabei, weil er erregt und durch die bedenkliche Situation, in die er hineingeraten, nicht ganz mentis compos ist, einfach: bringe deinen oder bringen Sie Ihre Sache nach der Stunde vor — und bricht ab, ehe sich der Schüler noch weiter in die Tinte geritten hat. Dies ist die Instruktion, die wir jüngeren Kollegen geben, sie erschöpft freilich nicht alle möglichen Fälle und macht die pädagogische Weisheit des Lehrers — Milde, Strenge je nachdem, niemals Härte, — von Fall zu Fall nicht überflüssig. Wir müssen uns aber, weil hier immer, auch auf der Seite des Lehrers, ein persönliches Moment, Fleisch und Blut mit ins Spiel kommt, mit dem evangelischen Geist durchtränken, den die Stelle im Galaterbrief 6, 1 ausspricht. Ich will sie doch ganz anführen, weil wir Lehrer sie uns nicht oft genug vorhalten können: „Liebe Brüder, so ein Mensch etwa von einem Fehler übereilet würde, so helft ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geist, die ihr geistlich seid, ὑμεῖς οἱ πνευματικοὶ und siehe auf dich selbst, daß du nicht auch versuchet werdest".

Tadel und Strafe.

In den Artikel Disziplin gehört nun auch wie selbstverständlich der Begriff Tadel und Strafe: man könnte den ersten Begriff unter den allgemeinen der Bestrafungen bringen und sagen, daß der Tadel so eingerichtet werde, so beschaffen sein müsse, daß der Schüler ihn als Strafe empfinde. Freilich ist das nicht lehrbar, wie man das macht, und auch der beste Lehrer hat nicht sofort das persönliche Gewicht, das dazu gehört: wir wollen aber gleichwohl davon sprechen und zunächst für den Tadel die pädagogische Formel suchen.

Sie ergiebt sich, wenn wir sein Gegenüber, das Lob, ins Auge fassen:

„Doch sparsam und mit Würde wog der Fürst
Mir jedes Wort des Beifalls, wie der Herr
Den Diener lobt, der seine Pflicht gethan"

und wie man das Lob wertvoll macht, indem man es sparsam

und mit Würde, nicht mit Wortschwall zuwägt, so ist es mit dem Tadel: um ihn wirksam zu machen, muß man ihn sparen. Man könnte nun eine ganze Theorie des pädagogischen, des erziehenden, erzieherischen, erziehlichen Tadels aufstellen — die Zurechtweisung, den einfachen, den gehobenen Tadel a) durch den Lehrer dem Schüler allein, b) vor der Klasse erteilt — ferner den Klassen- oder Kollektivtadel, die Citation auf das Zimmer des Lehrers oder ins Amtszimmer des Direktors, und hier die nicht disziplinarische, sondern im strengsten Sinn sittliche Rüge des älteren lebenserfahrenen sittlich und religiös gefestigten Mannes gegenüber dem unreifen oder halbreifen vom rechten Wege abgekommenen Knaben oder Jüngling u. s. w. Der Tadel wirkt immer nur oder er wirkt wenigstens am stärksten, wenn der Schüler an Ton und Art desselben merkt, daß der Lehrer die gute Sache des verletzten und wenn selbst nur leicht verletzten sittlichen Gebotes führt; nicht ihm, dem Lehrer, sondern dem Gesetz hat z. B. der renitente Schüler getrotzt: und dies, daß er diese gute Sache der sittlichen Ordnung führt, muß den Lehrer auf diesem ganzen Gebiete leiten, er muß diese gute Sache würdig, nicht keifend, nicht scheltend, zum mindesten nicht schimpfend führen.

Das religiöse Moment.

Noch eine Frage — welche Rolle spielt — sagen wir lieber welche Kraft hat hier das religiöse Moment? Darüber ist deswegen schwer zu reden, weil dabei, namentlich auf protestantischem Boden, alles auf die Persönlichkeiten ankommt. Wir reden nicht von dem Einfluß der Religion und ihrer Kundgebungen, der religiösen Belehrung, den Andachten u. s. w. auf das Schulleben überhaupt oder auch auf das Leben einer einzelnen Klasse: dies gehört in einen anderen Zusammenhang, sondern von dem religiösen Moment beim Verkehr des Lehrers mit den einzelnen Schülern in besonderen Fällen, schwereren Disziplinarfällen, grober oder raffinierter Lüge u. dgl. Der katholische Lehrer wird, nach meinen Beobachtungen, geneigt sein, dieses ganze Gebiet dem Geistlichen zu überlassen, der protestantische soll sich der großen Wahrheit vom allgemeinen Priestertum jedes Christenmenschen erinnern. Im allgemeinen wird man auch hier sagen müssen: wenn der religiöse Gedanke wirken soll, wenn dem Schüler zur Klarheit gebracht

werden soll, daß er mit seinem Thun oder Lassen in einem bestimmten Fall seine Pflicht gegen Gott und den Christenglauben, den er bekennt, verletzt, daß er eine schwere Sünde begeht oder begangen hat, so muß es mit weiser Sparsamkeit, es muß nicht bei kleinen Schulvergehen, und es kann nur angewendet werden, wo ich mit dem Schüler allein bin, unter vier Augen „strafe ihn zwischen Dir und ihm allein“. Hier hört der Lehrer auf, bloß amtliche Person zu sein, Christ dem Christen, Mensch dem Menschen steht er dem Schüler gegenüber. Was er sagen, wie er es sagen soll, darüber kann keine Gymnasialpädagogik eine Regel aufstellen. Ist er wirklicher, nicht bloß angestellter und Sonntags-Christ, so wird sich an ihm das Wort erfüllen, das den Jüngern gesagt war, daß sie nicht zu sorgen brauchten, was sie sagen sollten, weil der Geist es ihnen zur rechten Zeit eingeben werde.

Strafen.

Leichter ist es, gewisse Regeln aufzustellen bei demjenigen Abschnitt im Kapitel von der Schuldisziplin, der von den eigentlichen Strafen handelt — man könnte hier auch eine ganze Theorie aufstellen mit Schulverbrechen und Schulvergehen, gemeinen Verbrechen u. s. w. Es giebt leichtere und schwerere Vergehen, bei denen das tadelnde Wort in unserem Schulstaat nicht ausreicht, auch wenn es von noch so tiefer Wirkung auf den Schuldigen wäre, wo eigentliche Strafe, greifbare, substantielle sein muß. Sehr empfindlich sind nun, äußerlich betrachtet, unsere Strafen nicht, selbst das Karcer und den bekanntlich sehr kleinlaut gewordenen Rohrstock nicht ausgenommen; um sie empfindlich und dadurch wirksam zu machen, muß man sie dem Schüler wichtig machen, und um dies zu erreichen, muß man sie eben auch wie das Lob und den Tadel sparen. Man behandelt die Sache noch vielfach sehr geistlos: ich habe wohl da und dort eine Art Tarif vorgefunden — nicht gelieferte Aufgabe 1 Stunde, mit Lüge dabei 1½ Stunden, grobe Lüge und hartnäckiges Leugnen 2 Stunden Arrest: ich glaube, daß man noch immer an manchem Ort zu dieser mechanischen Behandlung der Sache neigt.

Strafmittel. Aus der guten alten Zeit.

Was stehen dem Gymnasiallehrer überhaupt für Strafmittel zur Verfügung? Es sind das Einschreiben ins Klassenbuch, der

Arrest, unter Mitteilung an die Eltern durch einen Strafzettel oder etwas der Art, der Rohrstock oder die körperliche Züchtigung, die Karcerstrafe und, was eigentlich keine Schulstrafe mehr ist, die Entfernung von der Schule in ihren verschiedenen Graden, — endlich die sogenannten Strafarbeiten, wozu dann noch einige Besserungsstrafmittel ad hoc, geniale Einfälle eines geschickten Pädagogen kommen, wie Albert Lange z. B. einen Schüler, der die schlechte Gewohnheit hatte immer einige Minuten zu spät zu kommen, dazu verurteilte, daß er 14 Tage lang ihn den Lehrer zur Schule abholen und dabei ihm mit seiner Schulmappe Gewehr präsentiert machen mußte: was dann freilich eigentlich keine Strafe, sondern ein gutgewähltes, gesunde Schullaune verratendes Zuchtmittel war.

Reden wir zuerst von den bestrittenen Strafmitteln, den Strafarbeiten und dem Rohrstock, in meiner Jugend und Heimat für die mittleren und unteren Klassen fast die einzigen, die es gab und zwar so, daß bis Quarta einschließlich der letztere, für Unter- und Obertertia die ersteren überwogen, ohne daß jedoch für diese das „spanische Rohr" ausgeschlossen gewesen wäre. Der Rohrstock verband sich mehrfach mit einem System von „guten" und „schlechten Strichen", deren allemal 6 eine schwerere pädagogische Münze, eine gute oder schlechte Note ausmachten; eine oder zwei schlechte Striche konnte jede unbesonnene grobunrichtige Antwort eintragen, das Neutrum ipsud z. B. wurde mit 2 schlechten Strichen bewertet, und die schlechte Note wurde, wenn keine Deckung an guten Strichen für gute Antworten, saubere Schrift, ein Bene im letzten Wochenskriptum, auch wohl für eine nachgeschriebene Predigt vom letzten Sonntag vorhanden war, von Zeit zu Zeit gegen eine „Tatze" umgewechselt, einen Schlag mit dem Rohrstock auf die innere Handfläche, der häufig nicht von schlechten Eltern war. Wer für eine grobe Unart oder zum Himmel stinkende Faulheit deren 4 von meinem einstigen Lehrer in Quarta, Oberpräzeptor R., einem keineswegs unfreundlichen Mann, hintereinander aufgezählt erhielt, der hatte in der That für diesen Tag genug, auch wenn er wie Mucius Scävola mit männlicher Fassung die Hand hingestreckt und eine der 4 nacheinander „eingesteckt" hatte: und wir rühmten uns wohl der B klasse gegenüber, welche kräftige Hand

unser Klassenlehrer führe: die Klasse B wollte nicht weniger sein und man vernahm von dorther die stolze Antwort: „ja aber der unsrige zieht uns sogar an den Haaren“. In einer Klasse wurde jedesmal Samstag 1/4 vor 12 die Wochenrechnung aufgemacht, die Striche in Tatzen umgerechnet, und jedem das Seine bar ausbezahlt, wobei dann 4 Striche einer vollen Note gleich —, was drunter war aber nicht gerechnet wurde. Nimmt man zu diesem noch das in den unteren Klassen unablässig geübte Certieren, das Herauf und Herunter, das in den mittleren Klassen beim Einüben der griechischen Formenlehre fortdauerte, und mit besonderer Feierlichkeit nach dem Ausfall des Wochenskriptums oder eines Extemporale vorgenommen wurde, so gab das ein sehr bewegtes, vielfach dramatisch belebtes Bild, mit Heulen und Zähneklappen, Freude des Siegers, Wehklagen des Unterliegenden, und man ging in die Schule meist wie in eine ernsthafte Kampfesaktion, bei der man viel erleben konnte.

Körperliche Züchtigung.

Dies alles zusamt der wilden Poesie, die sich an den Rohrstock knüpfte, ist teils ganz verschwunden, teils in raschem Verschwinden begriffen: glücklicherweise: das Bild, das A. Schmid in der ersten Auflage der pädagogischen Encyklopädie von dem Leben in den Württembergischen Präzeptoratsschulen und Pensionen entwirft, entspricht oder entsprach in allemal 9 von 10 Fällen durchaus nicht der Wirklichkeit, die zum Teil sehr traurig und zuweilen sehr widerlich war, es wurde dort sehr viel geprügelt. Es giebt jetzt empfindsame philanthropische Pädagogen, von den weichlichen Eltern ganz zu schweigen, die das Mittel körperlicher Züchtigung überhaupt verwerfen. Die Theorie wird es wohl im allgemeinen noch „in maßvoller Weise“ zulassen: sie wird in ihrer großen Weise etwa eine These aufstellen. „Es ist zulässig, daß bei grober Unart ein Rohrstöckchen von höchstens 0,8 cm Dicke mit dem Rücken des Schülers rasch in so nahe Berührung gebracht wird, daß ein starkes aber rasch vorübergehendes Unlustgefühl erzeugt wird“. Abzuweisen ist also jene inhumane Humanität, welche die rasch und körperlich unmittelbar wirkende Ahndung überall durch moralisch-sein-wollende Strafen — Arrest u. dgl. ersetzen will. Ich habe einen philanthropischen Oberpräsidenten, der sich durch gesunde Auffassung aller Schul-

verhältnisse auszeichnete, einmal gefragt, wie er denn in folgenden aus dem Leben gegriffenen Fällen strafen würde,

1) wenn ein Sextaner aus barem Mutwillen einen Tintenklecks in ein neues Heft oder Buch eines Mitschülers macht, um diesem seine Freude zu verderben,

2) ein überreifer Quartaner, hoffend daß niemand es merken werde, ein Besitztum der ganzen Klasse, eine neue Wandkarte, mit Tinte besudelt,

3) ein dito oder ein Quintaner gegenüber einem noch ungelenken Kandidaten, der eine Vertretungsstunde zu geben hat, seinen Knabenübermut schäumen läßt, frech lacht u. dgl.,

4) ein Tertianer oder ihrer zwei einen schwächeren Mitschüler der gleichen oder einer niederen Klasse roh mißhandeln?

Er ist mir die Antwort schuldig geblieben, hat sich aber nicht überzeugen lassen. Die Prozedur ist unschön, wir sind ja, seitdem wirs bis zum Rat 4. Klasse bringen können, in diesen Dingen — was sich für unser Hochwohlgeboren schickt meine ich — sehr zimperlich geworden: es muß aber sein und es giebt Fälle, wo selbst der Direktor sich der Pflicht nicht wird entziehen dürfen, zu mehrerem Eindruck die Strafe eigenhändig vor der Klasse zu vollziehen: daß sie nur öffentlich, nur vor der Klasse vollzogen werden darf, versteht sich. Sie darf nicht, wogegen wie natürlich am meisten gefehlt wird, in der ersten Aufwallung der Leidenschaft vollstreckt werden und namentlich in den mittleren Klassen, Quarta, Tertia, sofern sie in dieser letzten Klasse ein und das andere Mal noch angewendet werden muß, müssen alle den Eindruck bekommen, daß ihre Vollziehung ja selbst Verhängung den Lehrer einige Überwindung kostet. Wir haben hier die Praxis, die sich gut bewährt, daß der Lehrer, e h e er die Strafe vollzieht, im Klassenbuch vermerkt, daß der Schüler — — aus dem und dem Grunde habe mit dem Stock gezüchtigt werden müssen.

Das Klassenbuch.

Dies nun, das Einschreiben ins Klassenbuch, ist die erste Strafstufe und damit es wirklich eine solche sei, soll man nicht jede Kleinigkeit eintragen und muß man die Ausdrücke, mit denen man das zu Buchende rügt, sorgfältig wählen: ein Tadel in wohlabgewogenen „gemessenen" Ausdrücken ist bekanntlich viel empfind-

licher, als ein Tadel, dem man den Ärger des Tadelnden anmerkt. Wird in einer der oberen Klassen ein Schüler ins Klassenbuch mit Tadel eingetragen, so müssen die Worte so gewählt werden, daß sie nicht bloß von dem Getadelten, sondern einigermaßen von der ganzen Klasse als unangenehmes Vorkommnis, als untoward event empfunden werden: zuweilen ist man in der Lage, eine Rüge über die ganze Klasse einzutragen. Für die Schüler, namentlich für die feiner fühlenden, sind diese Eintragungen deshalb besonders empfindlich, weil der geschriebene Buchstabe bleibt, auch beim Semesterzeugnis noch eine Rolle spielen kann: diese feiner empfindenden spüren etwas davon, daß das Klassenbuch eine Art Chronik bildet, etwas von geschichtlichem Charakter hat und es ist ihnen fatal, daß ihr Vergehen, ihr Name mit dem Vergehen in dieser Chronik verzeichnet steht. Ein Direktor, der, wie er soll, seine Kollegen unterstützt, ohne in ihr Recht zu greifen, kann dieses Strafmittel in seiner Wirksamkeit erheblich steigern, indem er sich alle Samstage die Klassenbücher von den Ordnern oder Monitoren auf sein Amtszimmer bringen und am Montag, nachdem er sie durchgesehen wieder abholen läßt, dabei solche Schüler, welche häufig wegen Nachlässigkeit u. dgl. oder einmal wegen eines besonderen gröberen Vergehens eingetragen sind, auf sein Amtszimmer bescheidet und ihnen hier unter vier Augen seinerseits ein ernstes Wort sagt, nicht aber eine lange nochmalige Strafpredigt hält. Aber selten, nicht wegen jeder kleinen Eintragung, sonst nützt sich dieses sehr gefürchtete Mittel ab.

Eine kleine pädagogische Arbeit wäre hier: Einrichtung und pädagogische Bedeutung und Verwendbarkeit des Klassenbuchs.

Lob. Ob es wohlgethan ist, auch eine Rubrik „Lob“ der Rubrik „Tadel“ im Klassenbuch gegenüberzustellen, kann man für Knabenschulen zum mindesten bezweifeln: an Mädchenschulen möchte ich es nicht tadeln. Das Gute, Löbliche versteht sich von selbst, sollte sich wenigstens von selbst verstehen, wenn wir alles gethan haben, haben wir doch nur gethan, was wir zu thun schuldig waren: ein kurzes Wort des Lobes, eine anerkennende Bemerkung unter einer fehlerlos gelieferten, sorgfältig geschriebenen, mit Nachdenken gefertigen Arbeit genügt und damit wird ein guter Lehrer nicht

knickern: ist einmal eine Arbeit von der ganzen oder nahezu der ganzen Klasse gut gemacht worden, eine Geschichtsrepetition zur Zufriedenheit des Lehrers ausgefallen, so ist das ein rühmliches und erfreuliches Ereignis und mag unter der Rubrik „Besondere Bemerkungen“ der Chronik des Jahres, dem Klassenbuch, einverleibt werden.

Strafarbeiten.

Eine zweite Stufe wäre die Strafarbeit: schon sozusagen eine substantielle Strafe. Es ist damit in alten Tagen sehr viel Mißbrauch getrieben worden und wird es vielleicht noch. „Was ist von Strafarbeiten zu halten?“ lautete eine der pädagogischen Fragen, die einmal unserer rheinischen Schulmännerversammlung zur Diskussion vorgelegt wurde —, einer unserer bedeutendsten Pädagogen erbot sich, sie mit einem Worte zu beantworten: „Nichts“. So ganz leicht läßt sich die Sache doch nicht abmachen. Allerdings: im Begriff der Arbeit liegt das Zweckmäßige und so war es eine große Thorheit, wie in meiner Jugend häufig geschah, einen Schüler der schlecht oder gar nicht präpariert gewesen war oder nicht aufgemerkt hatte, zur Strafe auf den folgenden Tag zwei Kapitel im Cornelius Nepos oder Cäsar oder ein solches Kapitel 2, 3, 4 mal abschreiben zu lassen, was dann schlecht kontroliert wurde und den Schülern zu den ingeniösesten Fälschungen Anlaß gab. In Ordnung aber ist, daß, wenn ein fauler Gesell eine Arbeit nachlässig gemacht hat, zu der Zeit, wo er sie mit Sorgfalt hätte machen sollen, er genötigt wird, sie zu einer Zeit, die ihm nicht paßt, Mittwoch Nachmittag z. B. sorgfältiger noch einmal zu machen, was er dann immerhin als Strafe empfinden und als Strafarbeit bezeichnen mag.

Man kann diese Art Strafe sehr mannigfaltig gestalten und darf auch hier nicht schablonisieren. Ich habe gesehen z. B., wie ein und der andere Lehrer, dem der Schüler einen deutschen Aufsatz von fünf Seiten nicht zu danke geschrieben hatte, um einer Rasur willen und weil die Schrift ohne grob nachlässig zu sein, doch nicht ganz so gut war als der Schüler es sonst wohl konnte, den ganzen Aufsatz mit Haut und Haaren, 6 Seiten, hat noch einmal schreiben lassen: das erzeugt eine in ihren Wirkungen recht schädliche Erbitterung; er hätte dem Schüler sagen sollen und zwar

ruhig: „du hättest besser schreiben können und also sollen, bringe mir morgen die erste Seite als Schönschrift.“ Auf der andern Seite habe ich mit gutem Erfolg einem Oberprimaner, der ein Skriptum schlecht und recht aus einem alten Hefte abgeschrieben hatte, ohne mich weiter zu echauffieren eine Strafarbeit zudiktiert, eine halbe Seite voll säuberlich das Wort niederzuschreiben, das wir kurz zuvor bei Demosthenes gelesen hatten: *ῥᾷστον ἁπάντων ἑαυτὸν ἀπατᾷν*. Er lieferte mir die Schönschrift und ich empfahl ihm das Wort als einen Talisman und nicht bloß gegen das Abschreiben.

Arrest. Ein drittes, schon sehr starkes Strafmittel ist der Arrest, 1 Stunde, 2 Stunden, höchstens 3 in besonderen Fällen: ein Mittel, das mit einer Notifikation an die Eltern, einen Arrestzettel oder wie man die Dinger heißt, gepfeffert, zuweilen sogar mit einer sentimentalen ergebensten Bitte an das „Elternhaus“, zur Bekämpfung des betreffenden Fehlers mit „der Schule“ zusammenzuwirken, versehen dem Schüler mitgegeben wird und dann vom Vater oder der Mutter unterschrieben, am folgenden Tage dem Lehrer vorgewiesen werden muß. Das System hat allerlei Nachteile, wird aber gleichwohl beizubehalten sein, weil alle Modifikationen, die man vorgeschlagen hat, Zusenden durch die Post u. dgl. auch ihre Nachteile haben. Einer Gefahr, der der Fälschung der Unterschrift, würden sie ziemlich steuern, einem andern Unheil aber, dem schwersten nicht. Dieses Unheil besteht darin, daß nicht wenige Eltern, namentlich solche, die keine stetige Aufmerksamkeit auf die Erziehung wenden und vielleicht wenden können, beim Empfang einer solchen Mitteilung plötzlich gleichsam auffahren, und nun meinen, auf die von Schulwegen verhängte Strafe auch noch ihren Trumpf setzen zu müssen, dem Jungen also noch eine Tracht häuslicher Prügel verabreichen oder ihn einsperren u. dgl. Und doch ist nichts verderblicher, als wenn ein Schüler für sein Vergehen doppelt gestraft wird. Die Fälschung der Unterschrift, ein ganz böses Vergehen, stammt meist von der Furcht vor dieser Doppelbestrafung und in meiner Praxis sind die Fälle nicht so ganz selten gewesen, wo Schüler um Verschärfung der Schulstrafen baten, nur möge man zu Hause nichts verlauten lassen: „hauen Sie

mich lieber durch" bat noch jüngst ein mit Arrest bestrafter Untertertianer seinen Ordinarius. Andere Eltern ärgern sich über den Lehrer, lassen sich von dem bestraften Jungen beschwatzen, erlauben sich eine Bemerkung auf dem zurückgesandten Arrestzettel, was der Direktor alsbald mit dem allergrößten Nachdruck zurückweisen muß. Alle dem ist schwer abzuhelfen, denn auf das sogenannte Elternhaus, das, wie ich hier schon vorläufig bemerken will, aus sehr vielen und sehr verschiedenen Elternhäusern besteht, haben wir recht wenig Einfluß. Ein nicht gerade weittragendes, aber doch nicht ganz unwirksames prophylaktisches Mittel, das auch sonst sich empfiehlt, ist dies, daß man die Worte auf dem Arrestzettel sorgfältig wägt — nicht Betrug, sondern Täuschungsversuch, nicht Faulheit, sondern Trägheit u. s. w. sagt, — etwas von der Gemessenheit juristischer Ausdrucksweise ist für die Kundgebungen der Schule durchaus zu empfehlen. Übrigens verlohnte sichs einmal, da wir für Lehrer nachgerade deren genug haben, auch einmal einen Abriß der Pädagogik ausschließlich für Eltern zu schreiben*).

Vernünftig ist die Verordnung, nach welcher der Lehrer, der den Arrest verhängt hat, denselben auch exekutiert, in seiner Gegenwart absitzen läßt: sofern sie gehalten wird, denn die Versuchung die Arreststrafe kollektive an einem ganzen Haufen durch einen Lehrer und vielleicht gar zur Übung durch einen Kandidaten vollziehen zu lassen, ist immer vorhanden, da der Lehrer ja immer bei der Verhängung einer Arreststrafe mitgestraft ist. Seit jener Verfügung haben die Arreststrafen entschieden abgenommen, was nicht zu beklagen ist.

Karcer.

Das vierte schwerste unserer Strafmittel ist das **Karcer**, das noch in meiner Jugend mit dem Nimbus des Schrecklichen, Geheimnisvollen, daher bis zu einem gewissen Grade Romantischen umgeben war. Dies ist weggefallen; der Unterschied zwischen Arrest und Karcer ist ein moralischer, und manche Anstalten haben gar keinen besonderen Karcerraum mehr, der vor 50 Jahren in keinem wohleingerichteten Gymnasium fehlen durfte. Arrest kann

*) Ist mittlerweile geschehen. „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin", von A. Matthias. Berlin 1896.

wieder vergessen werden, es ist nicht nötig, alle Arreststrafen, auch wenn es nur zwei im Semester gewesen sind, wohlzusammengezählt auf das Zeugnis zu setzen — die verhängte Karcerstrafe aber muß aufs Zeugnis kommen, und durchaus muß dem Schüler gegenwärtig sein, daß sie die erste Stufe auf jenem abschüssigen Wege ist, der zur Entfernung, Verweisung aus der Anstalt führt, — daß sie einen Makel auf seine Schülerlaufbahn bringt, der sich, wenn überhaupt, nur sehr schwer wieder wegwischen läßt. Hier ist das, was man jetzt bei den Juristen die bedingte Verurteilung nennt, manchmal von guter Wirkung: man sagt dem Schüler, den man zu 2 Stunden Karcer früh im Semester etwa hat verurteilen müssen, daß bei guter Führung die Karcerstrafe auf dem Zeugnis als einfache Arreststrafe bezeichnet werden könne. Wann aber, bei welcher Art von Fehlern oder Vergehungen ist Karcerstrafe zu verhängen? Zunächst wird sie erst von Untersekunda an angewendet, und man könnte vielleicht zu ungefährer Orientierung sagen, sie ist bei Vergehungen anzuwenden, bei denen in unteren Klassen der Rohrstock angewendet worden wäre. Oder: man muß sie anwenden, wo dem Vergehen ein Ingrediens niedriger Gesinnung, des Gemeinen, eines Angehörigen einer höheren Anstalt Unwürdigen beigemischt war — oder wo die Disziplin in eklatanter Weise verletzt wurde, bei grober Renitenz, offenbarer schamloser Lüge, die man in flagranti delicto ergreift, frecher Verhöhnung der Autorität der Schule in der Person etwa eines stellvertretenden Lehrers oder Candidaten. Es ist die Strafe, bei welcher die Schule am wenigsten mehr ludus, am meisten öffentliche Anstalt, Staat mit staatlichen Mitteln und Schrecken ist: sie muß also, wie bekannt, von der Konferenz verhängt, dem Schüler vor derselben angekündigt, mit einer gewissen Feierlichkeit umgeben werden: die Fälle können vorkommen, sind aber doch sehr selten, wo es gute Wirkung thut, wenn der Betreffende sofort, von der Schulbank weg, zur Karzerstrafe abgeführt wird.

Noch ist eins, etwas Selbstverständliches, zu bemerken, — Selbstverständliches, nicht Überflüssiges — daß jede Stufe um so wirksamer sein wird, je reiner die Hand dessen ist, der sie verhängt. Negativ ausgedrückt: wenn ein Schüler wegen zu wieder-

holten Malen nicht rechtzeitig abgegebener Arbeit mit einer Stunde Arrest oder sonstwie heimgesucht wird von einem Lehrer, dem es nicht darauf ankommt, einmal die Aufsätze 4 Wochen unkorrigiert zu Hause liegen zu lassen oder unter irgend einer Vorspiegelung unkorrigiert zurückzugeben, so wird die Strafe, die wesentlich Stärkung eines schwachen Willens in Kraft eines stärkeren bezweckt, der eigentlich erziehenden Wirkung entbehren.

Was macht Strafe wirksam?

Wenn wir schon beobachtet haben, daß Tadel und Strafe in dem Maße wirksam sei, als der Schüler fühle, daß er sich gegen etwas verfehlt hat, was über ihm und über dem Lehrer steht, — nicht gegen die Schulordnung, sondern gegen einen *νόμος ἄγραφος*, ein ungeschriebenes Gesetz, das hinter und über der Schulordnung steht: so tritt dies Moment natürlich ganz besonders auf den höheren Altersstufen in Wirksamkeit und in den Vordergrund; jenes andere, ob der strafende Lehrer ein würdiger Vertreter dieses ungeschriebenen Gesetzes ist, wird dadurch nicht weniger wichtig.

Und so wären wir doch wieder bei der Persönlichkeit angelangt, die allerdings, das braucht man nicht erst zu sagen, beim Lehramt wichtiger, entscheidender ist, als bei jedem anderen. Viele unserer Herrn Kollegen haben es einst sehr krumm genommen, als unser Kaiser in seiner Rede vor der Berliner Konferenz von 1890 ein Wort von Hinzpeter anführte: wer erziehen will, muß selbst erzogen sein — in meiner Erinnerung klang das Wort noch etwas schärfer: wer selbst nicht erzogen ist, kann auch nicht erziehen. Es läßt sich in Wahrheit dagegen nichts einwenden, nur würde ich es gymnasial-pädagogisch anders ausdrücken und sagen: wer erziehen will, muß fortfahren sich selbst zu erziehen, dann wird sich die richtige „Persönlichkeit“ schon von selbst finden. Und da unsere Aufgabe hauptsächlich doch die ist, durch Wissenschaft zu erziehen im Sinn jener tiefsinnigen sokratischen Anschauung, daß die Tugend ein Wissen sei, so wird der Lehrer den einfachen Weg einschlagen, zunächst sich fernerweit durch Wissenschaft zu erziehen, — einfach gesagt, sich wissenschaftlich weiterzubilden. Er muß sein Wissenskapital vermehren, das dann von selbst auch sein Können steigern wird, selbst dann, wenn das Wissensgebiet, das er beackert, mit seiner Schulaufgabe nicht unmittelbar zusammenhängt. Er

darf aber seine Weiterbildung nicht bloß im regelmäßigen Lesen einer Zeitung incl. ihres Feuilletons und einiger Wochen- oder Monatsschriften suchen, und auch das endlose pädagogisch-didaktische Theoretisieren mit den 1000 × 1000 Thesen der Direktorenkonferenzberichte und Gegenberichte und Protokolle kann er sich füglich sparen, sie zu gutem Teil oder auch ganz ungelesen lassen, — er thut es, beiläufig bemerkt, der Regel nach auch so schon: die so ersparte Zeit muß er benützen, sich in seiner besonderen Wissenschaft, sie heiße wie sie wolle, immer mehr zu vervollkommnen. Noch auf einen Punkt will ich, weil er zeitgemäß ist, hier hinweisen. Man hat einen Verein zur Hebung des Standes gegründet, man hat die Gleichstellung der Lehrer mit den Richtern erster Instanz verlangt; dagegen war gar nichts zu sagen, und die Thätigkeit dieser Vereinigung hat auch einige gute Früchte getragen. Die materielle Lage der Lehrer ist erheblich verbessert, wir alle sind zu Oberlehrern, ein Teil zu Professoren, eine auserwählte Schar sogar zu Räten 4. Klasse aufgestiegen und, wie man in China den verdienten Mandarin dadurch ehrt, daß man nicht ihn, sondern seinen wenn auch längst verstorbenen Vater oder Großvater in eine höhere Klasse versetzt, von bloß Wohlgeborenen zu Hochwohlgeborenen geworden: der wahre Adel unseres Standes aber möchte darin bestehen, daß wir, Zöglinge der Griechen und Bekenner des Evangeliums, über allen diesen Dingen — wenigstens innerlich über ihnen stehen. In England giebt es einen Titel, Namen und Begriff, der in Wahrheit über allem diesem Spielzeug für uns erwachsene Kinder steht, — den Begriff des Gentleman, und das zu sein, was der Grieche mit dem *ἀνηρ καλος κἀγαϑος* sagen wollte, wäre in der That mehr wert, als alle Räte und Ratstitel aller Klassen zusammen. Ich weiß wohl, daß wir in einer wunderlichen Welt leben, wo diese Dinge nicht schlechthin gleichgültig sind, man, auch wir, muß mit den Menschen rechnen, wie sie durchschnittlich, durchgängig, immer 9 von 10, oder 99 von 100 sind. Das Errungene und noch zu Erringende sollte aber für uns nur Mittel zu einem viel wichtigeren Zwecke sein. Der Geistliche, der Arzt, der Richter, der Architekt hat überall dem sogenannten Publikum gegenüber die Autorität des Sachverständigen, die Un-

abhängigkeit seines Berufs: wir Lehrer müssen uns von dem nächsten besten Laien, der die Sache nicht oder was viel schlimmer ist nur halb versteht, auf unserem eigenen Boden hofmeistern lassen. Hier gilt es Persönlichkeit zu zeigen und zunächst zu erringen, auch den demagogischen Elementen in unserem eigenen Stande gegenüber, die sich dieser Laien für ihre Zwecke bedienen und ihnen zu diesem Ende schmeicheln. Hier liegt auch für Sie m. H. eine ernste ethische Aufgabe — sie heißt, die Jugend der Nation mit den Mitteln der Sachkenntnis gegen die pädagogische Kurpfuscherei zu schützen.

Indem wir von Disziplin reden, drängt sich uns ein jetzt viel gebrauchtes Wort, ein gewissermaßen neuentdeckter Begriff, der des „erziehenden Unterrichts“ entgegen, dem wir einige Worte widmen müssen.

II. Einiges vom erziehenden Unterricht.

Erziehender Unterricht.

So sehr neu ist die Sache freilich nicht: man hat es nur früher mehr als etwas selbstverständliches vorausgesetzt, daß der regelmäßige Schulunterricht den Menschen erziehe, bilde, man hat sich mit dem Sinn des Wortes erudire, informare ohne viel weiteres Grübeln zufrieden gegeben. Es ist aber der Ausdruck, den wohl Herbart zuerst gebraucht hat, ganz annehmbar. Man schematisiert und dogmatisiert dann weiter und Sie werden viel lesen können von Formalstufen, von 6 beim erziehenden Unterricht zu pflegenden Interessen, dem empirischen und dem spekulativen, dem ästhetischen und dem menschlich-persönlichen, dem gesellschaftlichen und dem religiösen, von Besinnung und Vertiefung, gar von Gesinnungsunterricht und Gesinnungsstoff: man kann sich alle diese Dinge an ihrem Orte gefallen lassen. Dieser Ort ist der, wo der Lehrer, wie recht und billig, sich in die kühlende Tiefe der Theorie seines Handwerks, in die Wissenschaft seiner Kunst versenkt, was man allerdings von Zeit zu Zeit bei jeder Kunst und jeder Berufsarbeit thun soll. Aber diese Weisheit unmittelbar ins Praktische umsetzen zu wollen, ist grundverkehrt und führt den Lehrer, namentlich jüngere, zu groben Selbsttäuschungen, zu Künstelei, zu Aufgeblasenheit, wie sie Adepten und Propheten charakterisiert

— selbst abgesehen von jenen falschen Propheten, welche im Wissenschafts- und Weltverbesserungskleide zu euch kommen, inwendig aber ganz ordinäre Streber — Ordens-, Titel-, Geld- und Stellungsjäger — sind.

Methode, Kunst und Naivetät beim erziehenden Unterricht.

Man sticht freilich mit einer Polemik gegen diese Richtung in ein Wespennest. Ich habe bei einer Gelegenheit es ausgesprochen, daß man, d. h. jeder verständige Lehrer, die Methode, die Lehrkunst — sagen wir vielmehr methodisches, vernünftigüberlegtes, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Äußern zum Innern und auch wohl zu Zeiten umgekehrt besonnen aufsteigendes, absteigendes und so fortschreitendes Lehren hochhalten müsse und werde, daß aber zur Lehrkunst wie zur Ausübung jeder Kunst noch ein anderes Element gehöre, die Naivetät des Schaffens — und gleich war einer von der Zunft bei der Hand mit dem Vorwurf, daß dies der Gedankenlosigkeit das Wort reden heiße: als ob man es bei dem, was sich jetzt als Methode, neue Methode, wissenschaftliche Methode so hoffärtig spreizt, immer mit Gedanken und nicht oft genug mit jenen Windworten zu thun hätte, mit denen sich allerdings unschwer nach Goethes Wort „ein System bereiten“ läßt. Ich sage, der Lehrer, der jede Frage präpariert hat, nebst dem genauen Zeitpunkt, in dem er sie im Lauf der bevorstehenden Stunde stellen werde*), und der meint, mit diesen methodisch-zubereiteten Fragen irgend einen wichtigen Gegenstand, ein Kapitel des Neuen Testaments, einen verwickelten Abschnitt der Geschichte, ein Stück Homer durchzuführen, so zwar, daß er mittels dieser methodischen Fäden die Seele seiner Schüler unfehlbar lenke, wohin er wolle — ein solcher Lehrer ist in einer schweren und verhängnisvollen Täuschung begriffen, und es könnte ihm leicht begegnen, daß er über den 6 Interessen und ihrer „Pflege“ bei den Schülern und vielleicht nach und nach auch bei sich selbst jenes eine Interesse zerstöre oder mindestens verkümmere, das wir nach seinen zwei Seiten, die aber

*) Simon, Rechnen und Mathematik bei Baumeister S. 36. „Der Lehrer muß, ehe er die Klasse betritt, genau wissen, welche Frage er welchem Schüler 5 Minuten vor Schluß vorlegt, nur dann hat er jene darüberstehende Sicherheit, die dem Lehrer und Leiter der Klasse geziemt“.

niemals getrennt gedacht werden können, bezeichnen müssen als das Interesse an der Sache und das Interesse an der Arbeit, — der Sache als solcher, und der Arbeit als solcher. Dieses Interesse, das nicht bloß 6, sondern sehr viel mehr Interessen einschließt, erweckt, hervorruft, muß der Lehrer mit den Schülern gemeinsam haben — vielmehr er muß es vor den Schülern haben, reicher, tiefer, schöpferischer, denn er ist ein Mann und jene sind Knaben: dann wird es sich von selbst diesen mitteilen, mit Ausnahme der Gottlob sehr wenigen, bei denen jeder Same auf steinigen Grund oder unter die Dornen fällt.

Dem jungen Lehrer, der etwas von jenen Umschreibungen und Übertreibungen gelesen hat und dabei, wie dort die Jünger im Evangelium, von einem verzagten Je wer kann dann selig werden? beschlichen wird, gebe ich demgemäß nur den einen Rat: er gehe, nachdem er sich der Materie, der Sache, des Gegenstandes, der Gesetze über den Gebrauch des Konjunktivs in unabhängigen Sätzen z. B. völlig bemächtigt hat, in seine Klasse einfach mit dem Entschluß und Willen, seinen 30 oder 40 Schülern die Kenntnis dieses Gegenstands beizubringen, so wird sich von selbst, 1) ein Teil der Kraft, die in diesem Entschluß und Willen liegt, diesen Schülern mitteilen, und 2) wird ihn der Genius des Berufs, der Genius der Sache und die Dummheit der Schüler schon im einzelnen Falle erleuchten. Die rechte Fragestellung wird ihm meistens die halb oder ganz verkehrte Antwort des Schülers auf die Lippen legen, und sein Unterricht wird eben darum, weil er nichts schlechthin Fertiges, angeblich Vollkommenes mit in die Unterrichtsstunde bringt, sondern sein eigener Geist in Wechselwirkung mit dem seiner Schüler selbst noch arbeitet und nach dem Vollkommenen sucht, eine Frische bewahren, die demjenigen ab- oder bald ausgehen wird, der, wie wir jüngst fordern sahen, vorher weiß, in welcher Minute er welchen Schüler nach was fragen wird. Und wenn er dieses sein Ich will beim Schüler zum Du sollst, — und wenn es auch anfangs und bei vielen ein Du mußt wäre — gemacht hat, und von seinen Schülern anfangs wenige, dann mehrere und immer mehrere dieses Du sollst eingelöst, in ein Ich will umgesetzt haben oder umzusetzen beginnen, dann wird er erziehenden Unterricht, Ge-

sinnungsunterricht gegeben haben, und braucht sich keine schlaflose Nacht darüber zu machen, ob er sich etwa bei der Besinnung zu kurz oder bei der Vertiefung zu lang aufgehalten, und welches der 6 Interessen er in jedem Augenblick gefördert und welches vielleicht vernachlässigt habe.

Das Erziehende im Unterricht ist Gottlob etwas einfaches, und man braucht dazu weder das Studium vieler Folianten noch übermenschliche Geschicklichkeit. Indem dieser Unterricht, verkörpert im Unterrichtenden, den jungen Menschen zwingt oder gewöhnt, einer Aufgabe gegenüber, die nicht *er* sich gestellt hat, und an deren Lösung kein unmittelbarer, sichtbarer oder greifbarer Lohn geknüpft ist, eine, *seine* Pflicht zu erfüllen, erzieht er ihn zu pflichtmäßiger Gesinnung. Nicht freilich, als ob es nur auf das Wie ankäme, das Was gleichgültig wäre, sehr im Gegenteil: aber der Ausgangs- und Endpunkt ist doch immer die Erziehung durch Arbeit zur Arbeit, und darin, in diesem Hauptpunkte sind die verschiedenartigen Schulen gleich, und haben also keinen Grund sich so grimmig, wie oft geschieht, zu befehden: zum Fleiß wollen sie alle erziehen und erteilen also alle Gesinnungsunterricht. Der Träge hat auch keine Gesinnung.

Erziehungskraft der verschiedenen Fächer.

Allerdings ist ein Unterschied unter den Unterrichtsfächern bezüglich ihrer spezifischen Bedeutung für das Erziehende im Unterricht, und man könnte wie die Nahrungsmittel nach ihren Prozenten Kohlenstoff, Sauerstoff, Stickstoff so die Unterrichtsfächer nach ihren Prozenten Gesinnungsstoff fragen. Wir wollen uns aber auf diese Zukunftswissenschaft nicht weiter einlassen, sondern nur im Vorbeigehen dem Gebiet einige Seminaraufgaben entnehmen, die ich Ihrem weitern Nachdenken empfehle, z. B.:

1) Worauf beruht es, daß der Unterricht in den alten Sprachen eine größere ethische Kraft ausübt, als der in den neueren?

2) Für einen der Herren Kandidaten mit neusprachlicher Fakultas: welche ethischen Momente neben den utilitarischen bietet der Unterricht im Englischen oder Französischen?

3) Würde es die Wirkung des Religionsunterrichts steigern, wenn ihm, wie von eifrigen und nicht sachkundigen Geistlichen gefordert wird, an unseren Gymnasien mehr Wochenstunden eingeräumt würden?

4) Das ethische Moment in den sogenannten Nebenfächern, Zeichnen, Schreiben, Singen.

Hierher gehört auch die Frage der Behandlung geschlechtlich anstößiger Stellen bei der (altsprachlichen) Lektüre von II aufwärts,

Behandlung anstößiger Stellen.

und hier will ich gleich hersetzen, wie ein großer Pädagog, den ich Ihnen schon mehrfach erwähnte, C. L. Roth, dies einer Sekunda gegenüber that. Wir hatten überall die ganzen Texte, keine Auswahl, vor uns, und er wich Stellen, wie etwa Ovid Fasten 2, 78 ff. nicht aus, aus dem sehr einfachen Grunde, weil ein Umgehen solcher Stellen die sinnliche Neugier 15 jähriger Knaben erst recht gereizt haben würde. Wir präparierten also die Stelle wie sonst und einige hatten wie Mephistopheles im Faust „ihre Freude dran“, sie wagten sich aber nicht mehr und lange nicht mehr damit hervor, nachdem Roth die Stelle in der Stunde behandelt hatte: er that es ruhig, kurz, mit wissenschaftlicher Kälte und sprach sich in seiner vornehm-ernsten Art selbst darüber aus, daß manche Lehrer dergleichen Stellen überschlügen und warum e r dies nicht thue; der uns allen verständliche Sinn war der, daß die Wissenschaft uns die Pflicht auferlege, auch an dem Häßlichen, unserem sittlichen Schönheitsgefühl Widerstrebenden nicht vorüberzugehen. Indem er dieses sittliche Schönheitsgefühl bei uns voraussetzte, hat er mit dem uns neuen Wort und Begriff es in Wahrheit bei nicht wenigen von uns allererst geweckt. Sein wissenschaftliches Gewissen erlaubte ihm auch nicht, die Stelle Livius 21, 3 in der Rede Hanno's florem aetatis, inquit, Hasdrubal, quem ipse patri Hamilcari fruendum praebuit, justo jure eum a filio repeti censet — —, die wir ohne Arg von dem flos aetatis im allgemeinen und unschuldigen Sinn verstanden, anders als der Schriftsteller oder der Redner sie meinte zu erklären: „es ist ein unnatürliches und abscheuliches Laster gemeint, von dem auch der Apostel Paulus spricht, und das wir leider namentlich bei den Griechen verbreitet finden“. Daß man Stellen wie bei Horaz im Iter Brundusinum, also dieses selbst und ähnliches, sowie man es unbefangen kann, meidet, versteht sich, und wo man eine solche also etwa die Horazische Satire I, 2 aus diesem Grunde nicht liest

da halte ich für richtig, es, namentlich bei älteren Schülern, gerade herauszusagen: „es ist für unsere Empfindungsweise widerlich-obscön, und darum lesen wir es nicht". Man muß darin nicht Versteckenspielen. Ich habe Stellen wie Sat. I, 3, eine Satire, die sonst viel guten Stoff für Primaner enthält, die bekannte epikureisch-darwinistische Stelle V. 99 ff. mit dem nam fuit ante Helenam cunnus taeterrima belli causa, denn Weiberfleisch war schon vor Helenas Tagen der schmutzigste Anlaß zu Kriegen, ruhig gelesen; eine der vielen kapitalen Thorheiten, welche die Realschulagitatoren gelegentlich gegen die lateinische und griechische Lektüre vorgebracht haben, war die, daß man Horaz u. s. w. nicht lesen dürfe, weil dergleichen Dinge dort stünden: was steht nicht alles bei Shakespeare und im alten Testament! Der Lehrer, sofern er Erzieher ist, muß sich die Pflichten, die er auf diesem Gebiete hat, über das man nicht gern spricht, klar machen: er muß es ohne Prüderie, ohne Entrüstungspathos, ruhig, kalt, wie der Arzt behandeln; wir wollen annehmen, daß er es mit reiner Seele kann. Und um dies gleich hinzuzusetzen: er setze auf diesem Gebiete nicht, wie manche Lehrer und namentlich Geistliche zu thun geneigt sind, ohne weiteres Gemeinheit der Gesinnung bei den Schülern voraus: wo sie sich wirklich zeigt, da schreite er ein, ferro, wenn das noch hilft, et igni, wenn das Hauptmoment sein muß, weiterem Umsichgreifen des üblen Giftes zu wehren. Denn hier tritt zuweilen jene peinlichste Alternative in unserem Beruf an uns heran, die Frage, die bei jedem Fall, wo es sich um Ausschließung eines Schülers handelt, sich erhebt: muß ich, um das eine vielleicht unrettbare Schaf zu suchen und zu halten, die 99 der Gefahr preisgeben oder muß ich das eine ausstoßen um der 99 willen?

Thätigkeit, Arbeit, frohe Geselligkeit sind die besten Schutzmittel gegen jenes wie gegen andere Laster der Jugend, und diese geregelte Arbeit bietet die Schule. Ihren Hauptbestandteil, den Unterricht beherrschen wir, und auf ihn also werfen wir uns mit ganzer Kraft. Je besser der Substanz, seinem Inhalt nach der Unterricht ist, desto mehr erziehende Kraft wohnt ihm inne, und wenn die Schüler von einem Lehrer rühmen „man lernt etwas bei ihm", so meinen sie, ohne es sich deutlich zu machen,

eben diese erziehende Kraft. Von sonstigen Erziehungsmitteln, den Hausbesuchen z. B., von denen früher viel Wesens gemacht wurde — wir sprechen noch darüber — halte ich nicht viel; dabei kann gelegentlich, in einzelnen Fällen etwas Gutes, und auch zuweilen etwas Schlimmes herauskommen, und das bei weitem wirksamste Erziehungsmittel, Mittel beim erziehenden Unterricht, die eindrucksvolle Persönlichkeit eines ethisch durchgebildeten Lehrers kann man wohl allenfalls beschreiben, wenn man das Glück gehabt hat, von solchen unterrichtet worden zu sein, aber man kann es keinem Kandidaten, Oberlehrer oder Direktor in seine Instruktion schreiben, eine solche zu werden, geschweige zu sein.

Le règlement.

Übrigens giebt das Gymnasium glücklicherweise seinen Zöglingen nicht bloß erziehenden Unterricht durch den Mund seiner Lehrer, es giebt ihm sehr viel mehr Erziehendes, es giebt ihnen, von Sexta bis zum Abiturientenexamen eine Lebensordnung und einen Beruf. Le règlement nennt dieses Moment der Erziehung dort sehr unzulänglich der Franzose; wir können einfach sagen: nach bestimmter Ordnung zur Schule gehen, lernen, für die Schule arbeiten, bildet gewissermaßen das Amt des Knaben und Jünglings und somit ist die Schule so wie das Amt bei den Erwachsenen dasjenige, was in erster Linie sein Leben beherrscht und bestimmt. Die Folgerungen daraus werden wir in anderem Zusammenhang, beim Kapitel „Schule und Elternhaus" ziehen.

Der Schülerberuf.

Es ist gar nicht auszumessen, wie der Gesamtorganismus einer Schule mit allen seinen verschiedenen Kräften, Persönlichkeiten, Eigentümlichkeiten auf die von ihm umfaßte Jugend wirkt. Das aber liegt auf der Hand, daß die Grundlage dieser erziehenden Gesamtkraft der Schule eben dies bildet, daß sie eine Ordnung ist, und daß deshalb alle ihre Diener, Direktor, Schuldiener, Lehrer, Probekandidaten beständig darauf bedacht sein müssen, diese Ordnung, auch ihre ganz mechanische und äußerliche Seite, unversehrt zu halten und dadurch einen ersten Grund ethischer Gewöhnung zu legen. Im Großen wird man darüber an unseren gymnasialen Anstalten, überhaupt unseren Mittelschulen nicht klagen dürfen; das Lob, das einst Döderlein dem Schulpedantismus sang, wird noch immer verdient, und namentlich wird sich der Direktor, von dem

in diesen Dingen die kräftigste Initiative ausgehen muß, bemühen müssen, dieses Lob in Gestalt gelegentlichen Räsonnierens seines Publikums über ihn zu verdienen: nur muß er, und entsprechend der Klassenlehrer, sich selbst gegenüber am meisten Pedant sein, und darf nicht selbst eine Stunde vor eigentlichem Ferienanfang sich auf die Bahn setzen, wenn er pflichtmäßig bei einigen naiven Eltern diesem Unfug zu wehren in der Lage war. Man wird, Dank unserer militärischen Erziehung und sehr ausgebildeten Verwaltungskunst jetzt häufig den Fehler finden, daß zu viel mechanisiert, die Schulordnung etwas kasernenmäßig gehandhabt wird. So habe ich jüngst noch an einem Gymnasium — weit weg von hier — auf dem Schulhof an augenfälliger Stelle, plakatenartig, in großen gedruckten Lettern die Aufschrift gelesen

Aufsicht
im Gebäude: Oberlehrer Frießhardt,
auf dem Schulhofe: Oberlehrer Leuthold.

Ordnung muß sein.

Es muß ja Aufsicht sein; dergleichen hängt man ins Konferenzzimmer, wo der Lehrer sehen kann, daß er oder wer sonst die Aufsicht zu führen hat. Die Schüler brauchen gar nicht zu wissen, oder es wenigstens nicht in jedem Augenblick zu empfinden, daß sie stets beaufsichtigungsbedürftig sind. Wir haben sogar hier wiederholt das Experiment gemacht, einen ganzen Sommer lang gar keine besondere Aufsichtsverteilung unter die Lehrer vorzunehmen, und es ist auch ohne das gegangen. In dasselbe Fach gehören auch einigermaßen die gedruckten Schulgesetze, mit deren Beratung, Durchsicht, abermaliger Beratung, gelegentlicher Reform man sich an manchen Anstalten nicht geringe Mühe gegeben hat: auch hier wüßte ich Ihnen einen ganz interessanten historischen Abriß dieser Gesetzgebungsarbeit zu geben: ich habe immer, auch bei der jüngsten Kodifikation in unserer Provinz vom Jahre 1891 die Erfahrung gemacht, daß nach verhältnismäßig kurzer Zeit ein gedrucktes Exemplar dieser Gesetzestafel schwer aufzutreiben war und gleichwohl der Neudruck unterblieb. Geschadet haben sie aber auch nicht. Bei diesem Kapitel vom erziehenden Unterricht, der uns notwendig zum Ausblick auf die erziehenden Kräfte der Schule auch außer und neben dem Unterricht veranlaßt, machen wir uns

aber noch einmal recht deutlich, daß in unserem Tempel nichts zu groß und nichts zu klein ist, — daß ich also beispielsweise einen erzieherischen Akt vollbringe, wenn ich einen vorübergehenden Schüler, der Miene macht ein Stück Papier, das da liegt wo es nicht liegen soll, mit einer stummen Handbewegung oder indem ich ihm sage „Hier kannst du ein gutes Werk thun" veranlasse, dieses Papier dem nächsten Papierkorb zu übergeben.

Und so wollen wir von diesem Kleinsten gleich zu einem Höchsten aufsteigen, und von den Einrichtungen, Veranstaltungen, Manifestationen, die beim Erziehungswerk an einem Schulorganismus mitthätig sind, eine recht bedeutungsvolle ins Auge fassen, die Schulandachten.

III. Von den Schulandachten.

Schulandachten.

Über dieses Kapitel wird ein Mann, der das areopagitische oder Gerontenalter erstiegen und satis superque erreicht hat, was für ihn vernünftigerweise auf der Welt erreichbar und wünschenswert war — auctius atque dii melius fecere — mit mehr Unbefangenheit sprechen können als ein jüngerer: auch darum weil er rücksichtlich der hierher gehörigen Menschen und Dinge die Erfahrung von ein paar Jahrzehnten voraus hat, die auf diesem Gebiet und in einer Zeit, die uns alle Schattierungen vom dümmsten Aberglauben bis zum rohesten Unglauben in 1000 greifbaren Gestalten bietet, eine besonders gute Lehrmeisterin ist. Ich rede selbstverständlich nur von evangelischen Andachten. Denn — man muß beinahe sagen leider — ist die naive Zeit vielleicht für immer, zum mindesten aber für absehbare Zeit vorbei, wo evangelische, katholische und jüdische Schüler an dem gemeinsamen Gebet der Klasse oder auch der ganzen Anstalt teilnahmen, das doch wohl an den gemeinsamen Gott gerichtet war, den soviel ich weiß Christen und Juden und in jedem Fall Protestanten und Katholiken anrufen. Noch in den 60er Jahren habe ich es an der kleinen niederrheinischen Anstalt, an der ich Rektor war, so vorgefunden und beibehalten, und habe nicht wahrgenommen, daß irgend ein Unheil daraus entsprungen wäre. Jetzt gehts dort auch wohl anders her; auf katholischem Boden ist die Sache einfach, sie hat

ihre Priester und ihren gewiesenen Weg; das Problem ist, wie alle Probleme und Aufgaben dieser Art, auf protestantischem Boden schwieriger.

Religiöse Sitten.

Ein ganz sinnloses Gerede, von dem man aber doch als von einem Zeichen der Zeit Akt nehmen muß, ist, daß tägliche Andachten eine „Ehrenpflicht" evangelischer Schulen oder der Evangelischen an einer sonst überwiegend katholischen oder einer paritätischen Schule seien, weil — was überdies meist nicht einmal zutrifft, — auch die Katholischen täglich Andacht hielten. Von „Ehrenpflichten" will ich auf religiösem Boden nicht reden hören. Hier giebt es keine Ehren- und Etikettefragen, wie denn der Begriff Ehre auf weltlichem Gebiet erwachsen, auf dem Gebiet der menschlichen Gesellschaft sehr notwendig, sittlich notwendig — Gott und göttlichen Dingen gegenüber aber nicht angebracht ist. Man sagt wohl: meine Mannesehre verbietet mir — — nicht aber meine Christen-, meine Protestantenehre verbietet oder gebietet mir — es gilt hier, wer weiter darüber nachdenken mag, in aller Strenge das apostolische Wort, daß wir allzumal Sünder sind und des Ruhms ermangeln, den wir vor Gott haben sollten. Gemeinsame Andacht der ganzen Anstalt, an paritätischen Anstalten also des corpus Evangelicorum etwa in der Aula oder je nachdem einem andern Raum, großen Klassenzimmer etwa bildet einen überaus wünschenswerten, natürlichen und insofern notwendigen Bestandteil einer guten christlichen Schulsitte und wo diese Sitte einer täglichen Morgenandacht schon functioniert hat, oder wo sie an einer neueröffneten Schule sich leicht einführen läßt, da mag oder meinetwegen soll man sie einführen oder beibehalten: wo nicht, wo Sitte oder örtliche Umstände sich dem entgegenstellen, da genügt eine zwei- und selbst einmalige gemeinsame Andacht in der Woche, vorausgesetzt, daß sie in richtigem Geist und mit Verständnis der Jugend verwaltet und behandelt wird. Man kann durch ein Zuviel hier dauernden Schaden anrichten: wie man dies während der Periode mehr oder weniger gewaltsamer Christianisierung der Schule, in der Zeit „christelnder Heuchelpädagogik" — ich meine die 50er Jahre unseres Jahrhunderts nach der großen Krisis von 1848 —1852, wo so mancher Tropf mit diesen und ähnlichen Dingen

Karriere machte, hat beobachten können. Da wurde wohl jeden Morgen um 8 und jeden Mittag um 4 Uhr, Mittwoch und Samstag um 8 und um 12 Uhr eine Andacht gehalten, zu der alle Klassen in ein erbärmliches Schulzimmer zusammengerufen wurden: ein Liedervers zu Anfang, dann Bibellektion abwechselnd von allen Lehrern, sie mochten sich noch so seltsam bei diesem Priestertum vorkommen, dann Liedervers zum Schluß, ohne Instrument, schlecht gesungen, ohne jede Wirkung: es gehörte zu dieser Sorte Pädagogik, daß an demselben Gnadenorte 2 Schüler, Tertianer, für eine Unart dadurch bestraft wurden, daß sie 8 Tage lang nicht in die Andacht kommen durften. Anderswo habe ich bei solchen Andachten in altrationalistischer Weise moralisieren hören, oder, wo Geistliche mitunterrichteten, mußten wir eine halbe Predigt mit auf den Weg nehmen: man kann hier in sehr verschiedener Weise irregehen.

„Den Herrn suchen".

Deshalb aber ist die Einrichtung nicht überflüssig, sondern sie ist sehr notwendig und sehr ernsthaft, und zwar nicht, wie manche geärgert über die mannigfach sich spreizende Heuchelei es anzusehen geneigt sind, nicht ein notwendiges Übel, sondern etwas dessen Beseitigung schwere Übel hervorrufen würde, die um so schlimmer wären, weil sie nicht sofort in die Augen springen würden, und etwas, dessen Vorhandensein, auch bei mangelhafter Handhabung, manches Gute hervorruft, das man freilich auch nicht mit Händen greifen kann. Die englischen Puritaner nannten solche gemeinsame Andachten, die freilich etwas anders aussahen als die unseren, mit dem alttestamentlichen Ausdruck „Den Herrn suchen": und ich wüßte auch für unsere bescheidenen evangelischen Gymnasialandachten keine tiefere und schönere Bezeichnung: es handelt sich nur darum, sie auch wahr zu machen. Das wollen wir in der That, nicht mehr und nicht weniger, „das Antlitz des Herrn suchen" mit einem andern dem Psalm entnommenen Ausdruck. Nun spiegelt sich der religiöse Gedanke in verschiedenen Menschenseelen auf sehr verschiedene Weise wieder, aber das eine ist doch allem, was wir mit dem vielumfassenden Fremdwort Religion bezeichnen wollen, gemeinsam und ist in jeder Menschenseele als religiöses Bedürfnis vorhanden: unser irdisches und gewöhnliches Thun, unser flüchtiges Dasein

an das Ewige anzuknüpfen, und zwar unmittelbar, nicht auf dem Wege philosophischer Betrachtung, dogmatischer Belehrung, theologischen Studiums — so suchen wir Gott und thun es mit den einfachen, aber der höchsten Wirkung fähigen Mitteln, welche uns die christliche Offenbarung — andere setzen hinzu, die Kirche, kirchliche Tradition, in unserem Fall also die evangelische Kirche — darreicht. Gut, da unsere Kirche ja keine Zwangskirche ist; sie reicht uns das Gemeindegesangbuch und die lutherische Bibelübersetzung; andere Mittel, geistliche Gedichte und Gebete findet leicht wer sie sucht. Eine nähere Beziehung zum kirchlichen Leben — wenn man nicht die naturgemäße Rücksicht auf die christlich-kirchlichen Feste dazu rechnen will — setzen wir hier am Ort nicht voraus und diese unmittelbare Verbindung braucht in der That, wo nicht eine alte Sitte sie heiligt, auch nicht vorhanden zu sein: die Zeit ist für uns längst gekommen, wo nicht auf dem Berge Garizim oder in Jerusalem oder in irgend einer Kirche allein angebetet wird, sondern die wahrhaftigen Anbeter den Vater im Geist und in der Wahrheit überall und zu jeder Zeit anbeten können. Wollen wir aber wirklich den Herrn suchen, so müssen wir uns, meine ich, begnügen, einen einfachen starken oder wenigstens wirklichen und einen reinen Eindruck zu machen, den Eindruck, daß jedes irdische Werk und so auch das unsrige, wenn es ins ewige Leben führen soll, im Aufblick zu Gott begonnen werden muß, wir müssen es nicht machen, wie dort die Priester des Baal am Berge Karmel, die auch in ihrer Art das Antlitz ihres Gottes Baal suchten. Also kurz; ein oder zwei Verse aus einer mäßigen Anzahl recht sangbarer Lieder genommen; dann Vorlesung eines biblischen und zwar wie sich eigentlich von selbst versteht, der Regel nach neutestamentlichen, und zwar in sich abgerundeten, zusammenhängenden, nicht zu langen Textes: wie sehr die Menschen in diesen Dingen Sklaven der Gewohnheit sind, habe ich daraus entnommen, daß nicht wenige Lehrer gar nicht davon abzubringen sind, das „ein Kapitel aus der Bibel“ wörtlich zu nehmen und stets ein ganzes Kapitel zu lesen, was meist viel zu viel und daher eher geeignet ist die Gedanken zu zerstreuen, als zu sammeln. Ob etwas weiteres und was an diese Bibellektüre sich anschließen soll, ist eine sehr offene

Frage. Ein freies Gebet? — sehr gut, wenn es aus dem Herzen kommt, nicht lang ist und nicht bloß aus Allgemeinheiten besteht: aber nicht allen ist alles gegeben, und man kann auch nicht alles im Seminar lernen, obgleich ich mir habe sagen lassen, daß einmal an einer solchen Anstalt die erste Aufgabe, die den Kandidaten gegeben wurde, die „Ausarbeitung eines Gebets“ war — was ich so frei bin, für byzantinisches Christentum und nicht für echtes zu halten. Eine an den Text sich anschließende Betrachtung? — — mit schließender παραίνεσις? — auch gut, nur nicht zu oft, und stets angeschlossen an den verlesenen Text mit klar hervorgehobenem oder hervortretendem Grundgedanken; — auch 1, 2, 3 Verse eines Gebetslieds, womöglich frei oder halbfrei gesprochen im Anschluß an den biblischen Text, Verlesung eines Gebets aus einem guten Gebetbuch — das alles ist recht und kann dem Zwecke dienen. An unserer Anstalt bleibt innerhalb der durch die Sache selbst gegebenen Grenzen das Wie ganz dem einzelnen überlassen, und so haben wir in ziemlich bunter Abwechslung alle die eben angedeuteten Formen, was gar sehr nach meinem Sinn ist. Der Eindruck bleibt dadurch frischer, auch für die Lehrer und namentlich für diese: ist man sehr lange — über 30 Jahre wie ich — in diesem quasipastoralen Berufe, so giebt man sich, darüber täusche man sich nicht, nach und nach aus, namentlich mit dem freien Gebet und der Betrachtung, man wiederholt sich mit andern Worten und darüber kommt man nicht mit der pastoralen Rede von der Fülle und Tiefe des Reichtums aus, die gewiß im N. T. vorhanden ist, die aber nicht jeder, auch nicht jeder Pastor, nur so zu beliebiger Verwendung in der Tasche hat. Ich habe in meinem Testament eine Reihe neutestamentlicher Stellen mit Hervorhebung eines Grundgedankens oder Schlüsselverses für freies Gebet oder Betrachtung mitgeteilt, — ob davon auch sonst Gebrauch gemacht worden ist, weiß ich nicht, und berührt mich nicht weiter: ich selbst habe auch nichts darüber gelesen, wie mans machen soll, — so, wollte ich sagen, habe ichs behandelt, ganz nach meiner individuellen Auffassung des Christentums — wenn ich wagen darf es zu sagen, nach meiner persönlichen Stellung zu Christus.

Allgemeine Behandlung.

Mit Gesang — ein Vers wie oben — schließt das Ganze, das alles in allem bei zweimaliger Andacht in der Woche je zehn Minuten nicht überschreiten darf: bei täglicher Andacht muß es kürzer sein. Endlich hat der Direktor dafür zu sorgen, daß solche Glieder des Kollegiums, die zu dieser im Sinn von 1. Petr. 2, 9 priesterlichen Funktion schlechterdings nicht passen, dazu auch nicht herangezogen werden; vielleicht hat einer, der dazu nicht paßt, das Charisma des Harmoniumspielens und kann dann diesen Teil des Tempeldiensts besorgen. Zu diesem letztern Dienst wird man auch gern einen oder den andern musikbegabten Schüler der obersten Klassen heranziehen.

Besondere Fälle.

Noch bleiben die „Casualien", die besondern Anlässe zu beachten, welche diesen Andachten gelegentlich einen besondern Charakter verleihen können. Todesfälle, vaterländische Ereignisse, Gedenktage, Reformationsfest und ähnliches. Daß dies berücksichtigt werden muß, bedarf keiner Ausführung. Die Schule in ihrer Mittelstellung zwischen Staat und Familie muß ihren Angehörigen es nahe legen, Vorgänge, welche das Leben dieser zwischen Staat und Familie stehenden Gemeinschaft berühren, unter den Gesichtspunkt religiösen Denkens und Empfindens zu stellen. Noch würde zu bemerken sein, daß, wenn ich gewisse Glieder des Lehrkörpers von der unmittelbaren Beteiligung an Abhaltung solcher Andachten ferne gehalten wissen möchte, ich damit nicht meine, daß man wie der konventionelle Sprachgebrauch es bezeichnet, ein streng „positiv" gerichteter Christ sein müsse, um sich mitwirkend bei ihnen zu beteiligen. In dem bezeichneten Sinn mit seinen Schülern Andacht halten, kann jeder Lehrer, der mit dem Christentum Fühlung behalten hat, und das *muß* der, welcher Lehrer im Sinn des „erziehenden Unterrichts" sein will, und wenn er diese Fühlung etwa auf der Universität, wo einem bekanntlich manches abhanden kommen kann, verloren hat, so ist es für ihn, wenn er in den Dienst der Schule tritt, hohe Zeit, daß er sie wieder aufsucht. Man kann dies auf verschiedene Weise thun, und erfüllt dabei, beiläufig bemerkt, auch und vor allem eine *wissenschaftliche* Pflicht, die eine stumpfe Gleichgültigkeit gegen das wichtigste Ereignis der Menschengeschichte nicht zuläßt — z. B. kann man das N. T. nach der

Übersetzung von Weizsäcker lesen, damit wenigstens beginnen oder eine gute Kirchengeschichte, die nicht bloß mit dem Verstande, sondern auch mit dem Herzen geschrieben ist, etwa, da die 9 Bände Neanders zu breit sind, die 4 Bände der Kirchengeschichte von Karl Hase, Th. Keims Rom und das Christentum (Berlin 1887), auch einiges von Luther, z. B. das herrliche Buch von der Freiheit eines Christenmenschen, oder die 8 Wittenberger Sermone, wo möglich eine Auswahl aus seinen Schriften, dergleichen von den 3 Bänden des alten Lommler bis auf die jüngsten Auszüge von Delius u. a. bequem zur Hand sind. Er wird, sofern er überhaupt tieferer Anregungen fähig ist, bald finden oder wiederfinden, daß hier, im Neuen Testament meine ich, ein Buch oder Wort des Lebens im höchsten Sinn uns gegeben ist, — Wort des Lebens, Worte des ewigen Lebens nicht bloß im Sinn des sogenannten sehr positiven und auch sonst leiblich gut situierten Pastors oder Konsistorialrats, sondern auch für diejenigen, sehr vielen, die der Jargon der Kanzel und der geistlichen Ansprachen kurzerhand Ungläubige oder noch besser mit einem jener Substantiva, mit denen man das Kind im Mutterleibe brandmarken kann, „den Unglauben" nennt.

Was ist Unglaube?

Diese Sache ist ernsthaft und müßte einmal auch in einem pädagogischen, der unmittelbaren Praxis entstammten und für diese bestimmten Buche mit Unumwundenheit besprochen werden, um so mehr als z. B., um nur eins anzuführen, der doch sonst schulmännisch höchst erfahrene, auch wohlmeinende, wohlwollende und gescheite Wiese in seinen Lebenserinnerungen sich dessen gar nicht zu erinnern scheint, daß es eine sehr ernsthafte Wissenschaft biblischer Kritik giebt, und diese Kritik, ich will das allerwenigste sagen, doch dazu geführt hat, daß sehr gute Gründe wissenschaftlicher und also sittlicher Art vorliegen, die einen ernsthaften Mann zwingen, stark zu zweifeln, ob das Evangelium Johannis von dem Apostel und die Briefe St. Pauli außer Römer, Korinther, Galater und vielleicht Philipper wirklich von Paulus geschrieben sind. Statt dies anzuerkennen, statt ein Wort zu sagen von dem schweren Ernst der Kämpfe, die in diesem unserem 19. Jahrhundert in den Tiefen vieler Menschenseelen durchgefochten werden, und also auch von uns Lehrern der Jugend durchgefochten werden müssen oder

sollten, thut man so, als ob alle diese Dinge, die Formeln der Trinität im kirchlichen Bekenntnis, die Entstehung des Kanons nach der kirchlichen Voraussetzung, und alles übrige aus barem Mutwillen von sehr bösartigen Menschen angefochten würde, hütet sich aber wohl, über das unbestimmte hinauszugehen und namentlich sich irgendwie und irgendwo auf deren Gründe einzulassen. Wir haben die Pflicht, dem mit allem Nachdruck entgegenzutreten. Unglaube im Sinne der Evangelien und der Briefe des Paulus, und der neutestamentlichen Schriften überhaupt ist etwas ganz anderes, als was die Kirchen oder ihre Diener so nennen und so übel vermerken: als evangelische Christen aber dürfen wir uns auf nichts verpflichten lassen, als auf das Evangelium Jesu Christi, und als Männer, die begnadigt worden sind, als freie und nicht als Knechte, nicht als Söhne der Magd Gal. 4, 31 nach Wahrheit forschen zu dürfen — wir dürfen uns auf nichts verpflichten lassen, wovon klar erweisbar und erwiesen ist, daß es menschlicher Irrtum sei. Wir sind verpflichtet durch unsern Beruf, also vor Gott verpflichtet, religiöse Empfindungen, und wenn es 10mal Vorurteile und selbst abergläubische Vorurteile wären, zu schonen, schonend zu behandeln, wehe dem, der eines dieser Kleinen ärgert: aber wir sind nicht verpflichtet, Dinge als wahr zu behaupten oder gar zu „bekennen“, von denen unsere Einsicht und ehrlich erworbene Kenntnis sagt, daß es sich mit ihnen anders verhält. Ich habe einmal eine Predigt gehört von einem Bischof — es war nach der päpstlichen Unfehlbarkeitserklärung — den eine päpstliche Encyklika als Lügenbischof bezeichnete, denn so geht es nun einmal auf der Welt zu, über die Stelle in der Leidensgeschichte des Herrn, da Christus vor Pilatus steht, und auf sein Wort Joh. 18, 37 „ich bin dazu geboren und in die Welt gekommen, daß ich die Wahrheit zeugen soll — —“, Pilatus antwortet: „Was ist Wahrheit?“ Der altkatholische Bischof führte aus, daß diese skeptische Frage des heidnischen Prokurators genau den Standpunkt bezeichne, welchen in römisch-katholischen Ländern, in Belgien oder Frankreich z. B. die Mehrzahl oder zum mindesten eine sehr starke Minderzahl der gebildeten Katholiken einnehme — „Wahrheit? bah, giebt es nicht“. Aber, fuhr der Redner fort, auch für uns und in schwerem Ernst

erhebt sich die Frage: „Was ist Wahrheit?“ Es folgte dann eine Wendung, die mich durch ihre Einfachheit überraschte. „Was ist Wahrheit?“ fragen also auch wir. Wahrheit, meine Freunde, ist zunächst, — daß man nicht lügt. Wo man klar und deutlich erkennt, wie viele im Jahre 1870 es erkannt haben, daß etwas nicht wahr ist, da muß man demgemäß verfahren: wer diesen ersten Schritt, nichts für wahr auszugeben, zu erklären, zu bekennen, wovon er weiß, daß es falsch ist, gethan hat, der, der allein kann den Weg betreten, finden, ihn sich von Gott weisen lassen, der in alle Wahrheit führt, die ihm hier auf Erden zugänglich und in einer höheren Welt vorbehalten ist“. So, ungefähr so, sagte dieser Prediger, der einen um so tieferen Eindruck machte, weil er für jene erste Wahrheit, nicht zu lügen, mit seiner ganzen Person eingetreten war: ich bin ihm für diese Predigt mein ganzes übriges Leben verpflichtet geblieben.

Gut, m. H., merken wir uns das auch für unser pädagogisches Wirkungsfeld — Wahrheit ist zunächst, nicht zu lügen. Noch eines aber ist hervorzuheben. Die wirklichen Ungläubigen, die überaus zahlreich sind, werden von den verschiedenen Orthodoxien sehr wenig angefochten. Ich meine diejenigen, denen das Christentum, seine Aufgaben und seine Probleme, und namentlich seine Gottesdienste gleichgültig sind, die aber, um keine Ungelegenheiten zu haben, die dehors „ihrer“ Kirche gegenüber wahren, also zuweilen, an hohen Festtagen etwa, einen Gottesdienst besuchen, und dafür, daß sie es sonst unterlassen, der Welt irgend etwas von Gesundheitsrücksichten, die ja überall vorgehen, vorwenden, auch gelegentlich, wenn sie reich sind, einmal eine augenfällige „hochherzige Schenkung“ machen und sich dafür preisen lassen. Zu diesen Ungläubigen darf der Lehrer einer höheren Schule nicht gehören. Gott verlangt von ihm — nicht ein Provinzialschulkollegium, Direktor oder Seminarleiter, sondern wirklich Gott selbst fordert von ihm, daß er in dieser wichtigsten Frage des Menschenlebens ernstlich nach einer Überzeugung, einer bestimmten Stellung gesucht, um eine solche gerungen habe und zu ringen fortfahre. Hat er das wirklich, so wird ihm und wenn ihm alles Dogmatische fremd geworden oder fremd geblieben ist und er über

den Ursprung der kanonischen Schriften noch so frei denkt, doch leicht werden, das religiöse Leben der Schüler, soweit es sich in gemeinsamer Andachtsübung äußert, zu teilen.

Daß es dem Lehrer nicht an Gelegenheit fehlt, beim Unterricht das religiöse „Interesse“ zu „pflegen“ — religiöse Lebenskeime zu pflanzen, oder zu begießen, sofern nur in ihm selbst religiöses Leben waltet, will ich nicht ausführen: das Wie ist in der That ein Mysterium, eine Kraft, die von der bestimmten Persönlichkeit ausgeht wie dort Ev. Luc. 8, 46: dieses „religiöse Interesse“ aber zu einem Ingrediens jedes Unterrichts zu machen, gehört wie die Sechsinteressentheorie überhaupt dem modernen pädagogischen Pharisäismus an, unter dessen Bekennern, wie einst unter den Pharisäern zu Christi Zeit ja sehr achtungswerte, ja in ihrer Art verehrungswürdige Männer sind, der aber als Richtung und Schule nicht wenig Schaden stiftet.

IV. Vom Turnen.

Turnen. Auf dem Holzwege.

Das Turnen hat früher ganz überwiegend demjenigen Gebiete angehört, das ich als Naturleben der Schule bezeichne und von dem wir noch besonders zu sprechen haben werden — demjenigen Gebiete also, in welchem das Beste und Meiste ohne direktes Zuthun und Zugreifen des Lehrers geschieht, wo er nur zu unterstützen, zu leiten, dem Natürlichen nachzuhelfen und ihm die Wege frei zu machen, aber nicht eigentlich zu lehren, Lernstoff herbeizuschaffen und zuzubereiten hat. Man braucht kein Laudator temporis acti zu sein, um auszusprechen, daß aus unserem Turnen, seitdem es gänzlich unter die Obhut der staatlichen Verwaltung genommen worden ist, mehr und mehr das Element der Freiheit, Ungezwungenheit, Jugendlichkeit verschwindet und daß, wenn wir uns von den Spezialisten und Wichtigthuern noch lange in der jetzigen Richtung treiben lassen, die Schulmeisterei obsiegen, das Turnen aber seine eigentliche und besondere Wirkung und Bedeutung für die Erziehung der Jugend derjenigen Klassen, welche die Nation zu leiten berufen sind oder wären, verlieren und einfach ein „Unterrichtsgegenstand“ wie andere werden wird: wie

denn von einigen Eiferern schon allen Ernstes verlangt worden ist, daß das Turnen bei Bestimmung des Klassenplatzes und bei der Versetzung mit ins Gewicht fallen solle und ein genialer Turnmeister gelegentlich den Einfall hatte und längere Zeit verfolgte, für jede Klasse einen Normalsprung in die Höhe und in die Weite festzusetzen. Warum auch nicht, wenn das Turnen einfach als ein Unterrichtsgegenstand wie andere, als Klassenturnen behandelt wird?

Verstaatlichung und obligatorische Spielstunden.

Auf diese Weise hört das Turnen auf ein Spiel im guten alten Sinn zu sein und wird ein ganz gewöhnlicher, höchst systematischer Unterricht daraus, bei dem wie bei anderem Unterricht „höchstens 50—60 Schüler" von einem Lehrer unterrichtet werden: die Konsequenz ist dann, daß man das Spielen nunmehr auch patriarchalisch-polizeilich reguliert und obligatorische Spielstunden einsetzt — es giebt natürlich schon einen Verein, der auf diese Unnatur zusteuert — demnächst werden wir bei der obligatorischen Munterkeit in diesen Zwangsspielstunden angelangt sein und unsere Enkel werden vielleicht — denn daß das Spielen aufs Zeugnis kommt, steht, fürchte ich, nahe bevor — auf ihren Zeugnissen lesen: Munterkeit beim Spielen: genügend, zuweilen noch mangelhaft, sowie ich wohl auf belgischen Schulzeugnissen religion assez bien, — piété très bien gelesen habe.

Das Turnen und der Turnunterricht.

Ich muß von diesen Dingen ausführlicher reden, weil sie sehr wert sind, von der jüngern Generation der Lehrer ins Auge gefaßt zu werden. Man kann davon nicht sagen difficile est satiram non scribere, er ist vielmehr schwer, darüber eine Satire zu schreiben, weil denjenigen, der Turnen und Spielen in ihrer wirklichen Bedeutung für unsere Jugend würdigt und hochhält, der Widerwille über dieses ewige Verstaateln und Verschulmeistern übermannt. Da ist in einem Landstädtchen von 6—10 000 Einwohnern etwa ein Gymnasium von 200 Schülern, also ca. 170 regelmäßig turnenden Schülern, aus denen ein tüchtiger, turnkundiger, das Turnen und alle Leibesübung liebender Lehrer eine sehr gute Vorturnerriege, Sekundaner und Primaner, von ca. 20 bis 25 zusammenbringen und in einer ihnen vorbehaltenen Wochenstunde so ausbilden kann, daß es ihm leicht wird, aus der ganzen Schülerschaft einen unter seiner Leitung und Oberhoheit fröhlich

sich selbst regierenden, von selbst bewegenden Körper zu bilden, sechs, acht Riegen mit zwei Vorturnern, eine Turnerschaft, die dann an zwei Abenden je $1^1/_2$ Stunden turnt, was zusammen die drei offiziellen Stunden für jeden giebt und von der sofern Raum genug außerhalb des Turnplatzes ist, im Sommer immer je eine Riege statt Gerät- und sonstigen -Turnens spielen kann. Das kostet kein Geld, außer der in der Regel sehr bescheidenen Remuneration eines Lehrers im Nebenamt, nimmt auch dem wissenschaftlichen Unterricht nicht die diesem von Gottes- und Rechtswegen gehörigen Vormittagsstunden weg und hat die zwei gar nicht zu unterschätzenden Vorteile,

1) daß die Schüler das Schönste, was es nach dem berühmten Ausspruch des Spartaners giebt *ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι* lernen und

2) daß sie, sie selbst einen auf diesem *ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι* beruhenden Organismus bilden oder vielmehr schaffen, an dem sie Freude haben, die sie psychologisch-notwendiger Weise auch auf die Schule überhaupt übertragen,

woneben sie alle jene schönen Dinge, welche sich unsere wildgewordene körperliche Ertüchtigungspedanterie vom Turnen verspricht, einschließlich der Geistesgegenwart, auch gelernt und profitiert haben werden. Dieser richtigste natürliche Turnbetrieb ist an kleinen Orten und Anstalten ohne alle Schwierigkeit durchzuführen, statt dessen soll man jetzt, da die Berliner Konferenz von 1890 drei Turnstunden — Unterrichtsstunden — für unumgänglich hielt und da jede Regierung dem modischen Gerede in Zeitung und Parlament zuweilen ein Opfer bringen muß, auch an solchen Anstalten überwiegend Klassenturnunterricht durchführen, was, auch nur bis Obertertia durchgeführt und vereinigte Tertien angenommen, immerhin 12 Stunden giebt, die man dann so gut oder so schlecht es geht unterbringen und desgleichen bezahlen muß. Ganz übel wirkt dieser rigorose drei Stunden-Klassen-Turnunterricht an großen Anstalten in großen Städten. Sie können es hier beobachten, wo wir, da die Turnhalle noch von einer zweiten Anstalt mit benutzt wird, einen Teil der Schüler in den für das Turnen in der That monströsen Stunden von 8—9 Vormittags und 2—3 Nachmittags

turnen lassen müssen; wie es mit der Lüftung und dem Staubschlucken geht, müssen wir selber zusehen; unsere Papiere schweigen darüber. So ist die Mücke glücklich geseigt und das Kamel verschluckt.

Zwei von Ihnen, m. H., sind auf der Centralturnanstalt gewesen, also ausgebildete Turnlehrer — zwei nicht, haben aber immer, auch noch auf der Universität geturnt, wie ich mit Vergnügen höre. Die ersteren haben den sehr hochanzuschlagenden Vorzug, das Gebiet technisch zu beherrschen. Gleichwohl ist dies nur dann ein Vorzug, wenn sie auch den Geist der Sache haben, den man schon auf die Centralturnanstalt mit — den man namentlich von dort wieder mitbringen muß. Es wird aber eine Zeit kommen, wo die Lehramtskandidaten wieder seltener sein und nicht mehr so viele so viel Zeit haben werden, einen Kursus in Berlin durchzumachen. Dann wird man wieder wie früher froh sein an solchen Naturalisten oder Halbnaturalisten, wie die beiden anderen Herrn es sind und wie ich es auch meiner Lebtage gewesen bin. Gleichwohl habe ich mit diesem meinem Naturalismus an fünf Anstalten das Turnen — nicht den lehrplanmäßigen Turnunterricht, den man damals noch nicht kannte, geleitet, darf mich bei vieren bescheidener Erfolge rühmen und bin an der fünften nicht deshalb gescheitert, weil ich nicht auf einer Centralturnanstalt gewesen war, sondern weil ich die Thorheit beging, zu meinen, ich könnte als Direktor einer Anstalt dasselbe thun, den Schülern dasselbe sein, was ich ihnen als Lehrer an einer kleinen gewesen: ich scheiterte, weil ich, wie die Engländer witzeln, the wrong man on the right place war.

Es war früher ein sehr schönes Nebenamt, auch in großen geschweige in kleinen Städten, als wissenschaftlicher Lehrer zugleich Leiter des Turnens zu sein, auch jetzt noch kann man als solcher außerordentlich stark und günstig auf den Geist einer Anstalt wirken, wenn man, wie Sie es hier z. B. sehen, seine Vorturner in der Hand hat, wozu ein besonders gutes Mittel ist, zuweilen mit ihnen einen großen Spaziergang oder Tagesmarsch zu machen.

Guthellturnen; Soldatspielen.

Vor zwei Abwegen möchte ich warnen — vor dem gegenwärtig allerdings nicht mehr sehr gefährlichen Gutheilturnen mit seinen verschiedenen Alfanzereien und dann vor dem Abirren

ins Militärische. Zu diesem, dem Soldatenspielen ist ziemlich viel Neigung vorhanden, auch bei Direktoren und zwar am meisten bei solchen, welche nicht selbst gedient haben und die es nun juckt, selbst sich als eine Art Oberst und Kriegsherrn aufzuspielen — wie ich denn auch die obligatorischen Spielstunden ganz besonders von bewährten Philistern habe preisen hören: man müsse, hieß es, die Leitung des Spielens als einen integrierenden Bestandteil der Pflichten eines Lehrers ansehen. Etwas Farbe darf allerdings wohl, sollte sogar beim Turnen sein, auch wenn man es wieder mehr naturalistisch treibt, wie ich es wünschte: ein Turnfest also, ein Preisturnen und selbst, wenn auch ein so bedeutender und einsichtiger Pädagog, wie Theobald Ziegler sich nachdrücklich dagegen erklärt — selbst ein Schauturnen wird sich unschwer ermöglichen lassen und gute Dienste thun. Der Preis besteht bei uns in einem simpeln Kranz mit schwarz-weiß-roter Schleife und der Ehre vor seinen Mitschülern und den zuschauenden Vätern, Müttern und Schwestern. In alter Zeit that der jetzt großenteils verschwundene Drellanzug den Dienst, aus einem bloßen Gymnasiasten einen Turner zu machen.

Wir sind damit schon einigermaßen in dasjenige Kapitel hineingeraten, das ich

V. Vom Naturleben der Schule

überschreiben möchte, von welchem Turnen und Spielen früher einen sehr bedeutenden Teil ausmachte und hoffentlich in nicht zu ferner Zeit wieder ausmachen wird.

Naturleben der Schulen.

Ich bezeichne mit diesem Ausdruck Alles, was die Zugehörigkeit zu einem Schulorganismus mit bestimmtem Charakter, das Leben nach einer bestimmten Ordnung mit gleichaltrigen Klassengenossen, älteren und jüngeren Mitschülern, eigentümlichen Lehrerpersönlichkeiten u. s. w. mit sich bringt und was sich zum bei weitem größeren Teile — glücklicherweise möchte ich sagen — jeder unmittelbaren Einwirkung des Lehrers entzieht. Gleichwohl muß er ihm einiges Nachdenken und eine stetige Aufmerksamkeit widmen: es greift hier vieles ineinander und es ist schwer, reinlich zu scheiden; auch das Verhältnis der Schülerseele zur Schule auf

der einen, zum elterlichen Hause auf der anderen Seite ist zu beachten.

Die Nachmittagsunterrichtsfrage.

Man hat neuerdings — „man", wer das eigentlich ist, weiß man bekanntlich so recht nicht — vielfach sich beklagt, daß „das Haus" zu wenig Einfluß auf die Kinder — die Knaben, die männliche Jugend vom 9. bis zum 19. Jahre also in unserem Falle — habe und man — d. h. diesmal erziehungseifrige oder gefühlvolle oder weichliche Eltern sind denn auf den sinnreichen Einfall gekommen, mit der Schule gleichsam Halbpart zu machen. Der Vormittag der Schule, der Nachmittag dem Hause: also verlegen wir den sämtlichen, zum mindesten den sämtlichen wissenschaften Unterricht auf den Vormittag und lassen den Nachmittag nur etwa noch etwas turnen, singen, schreiben, zeichnen. Der Vorschlag traf zusammen mit der modischen Gesundheitsschnüffelei, der Wichtigthuerei einzelner Ärzte, der neuentdeckten Kategorie Schulhygiene u. s. w. und er traf endlich zusammen mit Fleisch und Blut der Lehrerwelt, der es ganz ungemein einleuchtete, daß die schwere Arbeit am Vormittag abgemacht und er, der Lehrer, am Nachmittag ein mehr oder weniger freier Mann sein würde. Natürlich stellten sich die Gründe bald zu Dutzenden ein, man wollte gegenüber den Erfahrungen vieler Generationen schon nach wenigen Jahren mit dieser Neuerung — Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte, Deutsch, 5 Stunden hintereinander an einem Vormittag — die allerbesten Erfahrungen gemacht haben und wer etwas von Theologie in sich verspürte, verfehlte nicht von dem Segen dieser Einrichtung zu sprechen.

Mit dem Korreferat über diese Frage für eine rheinische Direktorenkonferenz betraut, habe ich in den ca. 36 Gutachten und Protokollen alle die Scheingründe, mit denen man aus Schwarz Weiß und aus Weiß Schwarz zu machen versuchte, an mir vorüber marschieren sehen: es war erstaunlich, wie Leute, die sonst nur mit Murren es trugen, wenn ihnen einmal ausnahmsweise zur Vertretung eines kranken Kollegen eine vierte Vormittagsstunde angesonnen wurde, sich plötzlich für die vier regelmäßigen Vormittagsstunden, die ihnen diese Neuerung in Aussicht stellte, erwärmten: doch muß ich hinzusetzen, daß doch nicht die

Mehrheit, sondern nur eine sehr starke Minderheit, meist die Jüngeren und unter ihnen viele, welche die Tragweite der Sache nicht völlig übersahen, sich für die Neuerung aussprachen. Ich will die Frage bei Ihnen nicht im Einzelnen untersuchen; was zu Ihrer Orientierung nötig ist, steht in den Verhandlungen der Rheinischen Direktorenkonferenz: wir müssen sie hier streifen, weil sie uns für die Betrachtung des Naturlebens der Schule auf den richtigen Boden stellt.

Die Schule, ludus wie die Römer sie nannten, ist ein Abbild ernsthaften Menschenlebens, ohne den Zweck unmittelbarer Nützlichkeitswirkungen und ein Gymnasium oder irgend eine andere „höhere" Schule ist dies für eine Jugend, welche dereinst in die leitenden d. h. verantwortungsvollsten Stellungen einzutreten bestimmt ist, — für die sich deren Angehörige dies als Zielpunkt gesetzt haben. Der Besuch der Schule, das Lernen, die Arbeit für die Schule ist für diese Jugend eben das, was für die Erwachsenen Amt und Amtspflicht ist und sie, die Schule, muß folglich im Leben dieser Jugend das Beherrschende, wesentlich Bestimmende, mit einem Wort die Hauptsache sein, wie bei allen erwachsenen Männern unserer Nation die Pflicht, das Amt, der Beruf die ihr Leben bestimmende Hauptsache ist oder sein sollte. Jener unweise Gedanke — den Nachmittagsunterricht aufzugeben oder ihn allenfalls und prinzipiell nur mit Singen, Schreiben, Turnen, Zeichnen noch so eben gelten zu lassen, würde nicht nur in höchst verkehrter Weise diese letzteren Fächer — vom Turnen abgesehen — degradieren und ihren Verwaltern das ohnehin und vorher schon nicht allzusüße Leben noch mehr sauer machen, sondern die Durchführung dieses unweisen Gedankens würde nach dem überaus wichtigen Spruch Hesiods

νήπιοι οὐκ ἴσασιν ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντὸς

daß es Fälle giebt, wo das Aufgeben einer Hälfte mehr als nur den Verlust eines Ganzen bedeutet, den Einfluß der Schule in ihrem Lebensnerv schädigen, weil sie die Grundlage erschüttert oder zerstört, auf welcher dieser Einfluß beruht. Indem die Schule von 8—12, von 2—4 ihre Stunden ansetzt, legt sie ihre Hand auf den Tag, wie der Staat oder wem sonst wir Alten dienen mögen, die Hand auf unseren Tag legt und uns sagt: arbeite,

thue deine Pflicht, dann wird dir die Ruhe um so besser schmecken — zu welchem letzteren Zweck, sagt sie dem Schüler, wir dir noch das Extravergnügen gönnen, daß du am Mittwoch und Samstag Nachmittag frei hast. Jene „segensreiche“ Einrichtung dagegen sagt ihm: mache die Geschichte am Vormittag ab, dann hast du den Nachmittag frei. Das aber, daß die Schule, die Pflicht, der Beruf überwiegt, giebt auch dem Naturleben der Schule erst sein Gepräge und setzen wir hinzu auch erst seinen Reiz.

Tages Arbeit, Abends Gäste
Saure Wochen, frohe Feste

ist auch das Zauberwort für die Jugend.

Der Schüler, wie jeder gesunde Mensch, wird seines Lebens nicht anders froh, als durch den Wechsel von Arbeit und Erholung und dies hat überall, wo natürliche Verhältnisse möglich sind, die Zerlegung des Tages in zwei Hälften, die durch eine längere Mittagspause getrennt sind, hervorgerufen. Auf diesem Grunde baut sich jenes Natur- und Gemeinschaftsleben in der Schule auf, Eindrücke, Gespräche, Freundschafts- und Feindschaftsverhältnisse, Berührung mit den Kräften und Strömungen der großen Welt: ein Gebiet, auf das der Lehrer keinen unmittelbaren Einfluß hat noch haben soll, mit dem er aber doch einige Fühlung haben und zu gewinnen suchen soll, wenn er seinen Beruf nicht bloß nach seiner Bestallungsurkunde und ihren Paragraphen, sondern auch natürlich und menschlich, männlich-christlich möchte ich sagen, auffaßt.

Hierher nun und nicht in das Kapitel von der körperlichen Ertüchtigung gehören auch die Spiele, die Spaziergänge und die Klassenausflüge.

Spiele, Spaziergänge, Klassenausflüge.

Spaziergänge und Klassenausflüge — von den Spielen braucht nicht besonders mehr die Rede zu sein — sind an den meisten Gymnasien und überhaupt höheren Schulen mit mehr oder weniger Geschick immer gemacht worden. Es wurde dann in den 70er Jahren, ohne alle Not von einem ganz unberufenen Manne eine lärmende Agitation begonnen und unsere Verwaltung ist, wie Sie sich merken können, gegen solchen Lärm in Presse, Parlament und Vereinen sehr empfindlich und zuweilen nachgiebiger als zu wünschen wäre.

Es wurde nun der gewöhnliche Verwaltungsapparat in Bewegung gebracht. Bei jedem Kollegium sollte eine besondere Kommission gebildet werden, welche das Plenum der Konferenz, als wenn in solchen Konferenzen nicht ohnehin schon kostbare Zeit genug verschwendet würde, beraten, demselben Vortrag erstatten sollte, damit dann auf Grund dieser Beratung ein Plan für den ganzen Sommer, Bewegungsspiele, Ausflüge u. s. w. aufgestellt werde: dieser Plan mußte dann der hohen Behörde zur Genehmigung oder vielleicht — ich weiß es nicht mehr — auch bloß zur Kenntnisnahme vorgelegt und am Ende des Sommers mußte berichtet werden, wie weit dieser Plan zur Ausführung gelangt sei. Infolge dieser Verfügungen ist nun an einzelnen Anstalten, die nunmehr Hals über Kopf spielen lassen und Spaziergänge machen sollten, das Menschen-Mögliche an pädagogischem Nonsens geschehen, z. B. daß der Tag morgens von 7—8 Uhr mit Bewegungsspielen begonnen wurde und wenige Direktoren hatten den ehrlichen Mut meines Freundes —, der am Ende des Sommers aufrichtig berichtete, daß er mit seinem Versuche, die Verfügung durchzuführen, gänzlich gescheitert sei, so daß die hohe Behörde selbst ihn tröstete und ihm nachzuweisen versuchte, daß er doch einiges erreicht habe. Was ist aus alledem geworden? Nachdem die Dinge ein paar Jahre so gegangen waren, wurde in einer überaus vernünftigen Ministerialverfügung dasjenige zusammengestellt und sozusagen kodifiziert, was an einer guten Anzahl von Anstalten längst geübt, mithin als möglich, und, die Persönlichkeiten der dabei wirkenden Lehrer als mehr oder minder geeignet vorausgesetzt, als gut und nützlich erprobt worden war. Wir hatten hier an dieser großen Anstalt die Genugthuung, daß diese Kodifikation genau dem entsprach, was sich bei uns seit 35 Jahren als ein Bestandteil unseres Schullebens, als gute Schul*sitte* ausgebildet hatte, nämlich:

jede Klasse darf einmal im Sommer mit Zustimmung des Direktors mit ihrem Ordinarius, sofern dieser freiwillig seiner Klasse diese Gunst gewähren will, einen Tag, an dem sie sonst „Schule hätten“, zu einem Ausflug nehmen,

bei den untern Klassen statt des ganzen Tages zwei Nachmittage ebenso,

außerdem, sofern der Lehrer dazu Lust hat, kleine Spaziergänge an schulfreien Nachmittagen. Mehrtägige Ausflüge dürfen nur mit Genehmigung des Provinzialschulkollegiums gemacht werden: bei uns unternimmt sie nur unser Turnlehrer mit seinen Vorturnern, wo zwei schulfreie Tage und ein dito Nachmittag zusammentreffen.

Zwang und Sitte.

So haben wir es all die Jahre lang gehalten und eigentlich mit unseren sämtlichen 15 bis 17 Klassen nur gute Erfahrungen gemacht. Ich selbst zähle diese Ausfahrten mit meinen Primanern, dergleichen ich etwa 30 gemacht habe, zu den erfreulichsten Erinnerungen meines Schullebens: auch die wenigen halb oder ganz verregneten, bei denen doch Jugend und gute Laune stets über das Wetter triumphierte. Wir verdankten den guten Erfolg und nb. die gute Rückwirkung auf den Geist der Klassen vor allem dem Prinzip der Freiheit und Freiwilligkeit — daß wir nicht infolge hoher obrigkeitlicher Verfügung, sondern ganz von selbst uns in Bewegung setzten meine ich — die Schüler haben den Ausflug nicht wie ihr gutes Recht gefordert, sondern haben ihren Ordinarius darum gebeten als um eine Gunst und ihm die Erfüllung ihres Wunsches gedankt und die Fälle, wo einzelne Schüler sich ausschlossen, obwohl hier nichts obligatorisch war, sind äußerst selten und immer gut begründet gewesen. So bilden diese gemeinsamen Klassenausflüge, Tagesausflüge von Untertertia an, Halbtage in den 3 unteren Klassen nunmehr seit beinahe 40 Jahren einen Bestandteil des Naturlebens unserer Schule d. h. sie sind eine Sitte und Sitte schafft die einzelne Anstalt, nicht ein Provinzialschulkollegium. Der Lehrer nun, der Augen und Ohren offen hat, aber nicht als Spion, kann hier ein gutes Stück vom Naturleben seiner Klasse kennen lernen und dies um so leichter und sicherer, je unbefangener er sich selbst dem Genius des Tages und der schönen Gegend überläßt. Er muß dabei nicht nach jeder Fliege schlagen, nicht alles sehen und nicht alles hören und er geselle sich zwanglos auf dem Marsche bald zu dieser bald zu jener Gruppe, welches ein aus der Praxis zahlreicher solcher Spaziergänge geschöpfter Rat ist; denn es ist immer bei einer Anzahl die Neigung vorhanden, den Lehrer in Beschlag

zu nehmen, sich mit ihm zu unterhalten und von ihm unterhalten zu lassen — es gefällt allen, einigen aber immer ganz besonders wohl, den Lehrer auch einmal ohne Buch und Feder zu sehen und daß er so menschlich mit ihnen zu sprechen weiß. Sehr vieles Einzelne, Individuelle kann man bei solcher Gelegenheit erfahren, man entdeckt z. B. daß Schüler, die beim Unterricht sehr wenig hervortreten, dennoch unter ihren Mitschülern eine Rolle spielen und die Eigenschaften, auf denen das beruht; man lernt besondere Liebhabereien, Talente, Beschäftigungen der Schüler kennen. Die Hauptsache aber, diese Kenntnis der Individualitäten wie die erzieherische Aufgeblasenheit es nennt, ist das nicht: die Hauptsache ist und je höher hinauf, desto wirksamer, daß die Schüler einmal miteinander als Klasse, mit ihrem Lehrer gemeinsam einen guten Tag gehabt haben, der leider für Manche einer von wenigen ist. Mit einem Faktor ist in Deutschland schwer ein Bund zu schließen, dem Wetter: bald ist es zu heiß, bald regnet es oder was von allem das Schlimmste ist, es droht zu regnen und weiß noch nicht, wozu es sich entschließen wird. Im allgemeinen gilt der Grundsatz, fortes fortuna juvat und eine Klasse von III oder II aufwärts hat für den Notfall Hülfsmittel, sich auch in einem geräumigen Zimmer vergnüglich zu unterhalten, auch eine Kegelbahn thut in solchem Falle gute Dienste. Der Lehrer aber muß hier, bei unangenehmen Zwischenfällen, Regenschauern u. s. w. seine ars imperatoria beweisen, seine Mannschaft bei guter Laune zu erhalten, was bekanntlich dadurch am besten geschieht, daß man sich selbst bei solcher erhält.

Schülergespräche.

Daß in den Gesprächen der Schüler, durch alle Klassen, die Lehrer einschließlich den Direktor, eine große Rolle spielen und dabei viel räsonniert wird, gehört zu dem, was wir aus unseren eigenen Knaben- und Jünglings- oder Halbjünglingsjahren im Gedächtnis behalten sollten. Man erfährt selten etwas davon und immer sehr aus zweiter Hand und das ist eigentlich schade, ein verständiger Lehrer könnte viel daraus lernen. Die Kritik, welche die Schüler üben, übertreibt natürlich in Lob und Tadel, geht aber selten ganz fehl. Zuweilen erfährt man den Spitznamen, dessen man sich bei den Schülern erfreut, womit nichts anzufangen

ist, da dabei selten viel Witz aufgewendet wird oder man findet sein Konterfei an irgend einer Wand oder einem Bretterzaun und dies ist zuweilen mit Witz und Talent geschaffen: ich habe nie begreifen können, warum manche Lehrer gegen diese im Grunde doch sehr harmlosen Dinge und selbst gegen das Räsonnieren, wenn ihnen irgend ein Wind etwas davon zutrug, so empfindlich waren. Ist nicht auch uns, die wir darin nicht besser und nicht schlechter sind, als unsere Nation im ganzen und die Jugend im besondern, das Räsonnieren über unsere Vorgesetzten, unsern Direktor, unser P. S. C. mitunter ein süßes Labsal? und ist dies so schlimm gemeint? In einer Instruktion oder einem Statut irgend eines Gymnasiums, das zum Glück keine große Tragweite hatte, habe ich die Blasphemie gelesen, daß die Lehrer den Schülern gewissermaßen an Gottes Statt sein sollten, in einem andern, daß dieser, der Schüler, vor jenem Ehrfurcht empfinden sollte — bitte, Achtung soll er vor ihm haben und hat sie auch manchmal sogar mehr als dieser und der unter uns verdient: kommt aber einmal eine respektwidrige Abbildung (gemein darf sie freilich nicht sein) oder ein Pasquill zum Vorschein, so ist es eine große Thorheit, das mit Pathos und mit einem großen Aufwand moralischer Entrüstung zu behandeln. An der Art, wie ein Lehrer dergleichen aufnimmt, kann man den altgewordenen von dem junggebliebenen, den vergrillten Lehrer von dem fröhlichen, den Gott wie jeden fröhlichen Geber lieb hat, unterscheiden: ich erinnere mich noch heute aus meiner Jugendzeit mit Vergnügen, wie einer unserer Lehrer sein wohlgetroffenes, mit witzigen Emblemen umgebenes, immerhin stark karrikiertes, aber recht wohlgetroffenes Bildnis bei einem Schüler — es war der Künstler selbst — vorfand, es ruhig betrachtete und mit einem „Nicht übel“ zu sich steckte. Wir erwarteten die Donner des jüngsten Gerichts, es erfolgte aber nichts und der Lehrer konnte die ganze Klasse in den nächsten drei Wochen um den Finger wickeln.

Es versteht sich fast von selbst, daß nach dieser Richtung, im Verkehr der Schüler unter sich, der Lehrer nur als Objekt ihrer Gespräche etwas bedeutet und wenn, wie dies häufig der Fall ist, die Persönlichkeit eines Lehrers die Schüler interessiert und sich z. B. über sein Wissen, seine Gelehrsamkeit Mythen bilden,

so ist das ein ganz gutes Zeichen. In gelegentlich Hervortretendem offenbart sich zuweilen, gesund oder krank, der Geist einer Klasse, einer ganzen Anstalt: unmittelbar einschreiten soll der Lehrer nur, wo Gemeinheit, schmutzige Bilder, ein rohes Schimpfwort zum Vorschein kommt oder, was gar nicht selten ist, wo einige Klassen, A und B z. B. um ein Nichts in Streit geraten sind und dann von ihrer kindischen Wut und Dummheit nicht loskommen können: sie sind meist ganz froh, wenn der Lehrer — mit Takt und guter Laune — ihnen davon hilft und ihnen wieder den Frieden schafft, den sie selber nicht wieder herstellen konnten.

Gefahren. Wichtiger ist ein anderes. Daß der Streit der Parteien und Konfessionen, der in der Welt eine so große Rolle spielt, am Thor des Gymnasiums Halt machen soll, kann man vernünftigerweise nicht erwarten. Die großen Gegensätze finden auch dorthin sehr frühe, in ihrer Art, die mitunter gerade so kindisch ist, wie bei Erwachsenen, schon in die Sexta ihren Weg. In einer Schulordnung, die einen sehr verständigen Schulmann zum Verfasser hatte, finde ich einen §, der den Schülern alle religiösen und politischen Gespräche verbietet — man könnte ebensogut Regen und Wind und Sonnenschein auf dem Schulhof verbieten. Wäre es denn zu wünschen, daß solche Gespräche gar nicht unter der heranwachsenden Jugend einer höheren Schule geführt würden? — ganz abgesehen davon, daß die Definition: was ist religiöses und politisches Gespräch? für den Schulverstand noch etwas schwieriger wäre, als für den juristischen. Mit Gebot und Verbot wird man auf diesem ganzen Gebiet wenig ausrichten. Es giebt andere Mittel, die Atmosphäre rein zu halten: und so ist auch eine unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie, wie man sie zuweilen von unseren höheren Schulen verlangt, abzuweisen, wo doch der ganze Unterricht sofern er gesund ist, diese Bekämpfung in viel wirksamerer mittelbarer Weise führt. Man bekämpft diese bekanntlich nicht neuen, sondern nur neuaufgebügelten, schematisierten und mit der lauten Stimme des 19. Jahrhunderts in die Welt krakeelten Doktrinen am besten, indem man da wo Geschichte oder Lektüre auf sie hinführt, mit Ruhe zeigt, wie sie noch immer sich selbst

widerlegt und wie die Wiedertäufer im 16. und die Sansculotten des 18. Jahrhunderts die gute Sache der Freiheit und des Volkes auf viele Generationen geschädigt haben.

Materialismus; Verhältnis der Schule zu Religion und Kirche.

Eine andere Gefahr — denn die einer Vergiftung des Gymnasiums durch die sozialdemokratischen Irrlehren ist in der That nicht groß — ist ernster: das Eindringen des unverdauten materialistischen Dogmatismus durch Bücher wie D. Fr. Strauß, der alte und neue Glaube und ähnliche, von denen das von Strauß eine Zeitlang gewissermaßen Modewaare, das Credo und Dogma aller Halbwisser, insbesondere des renommierenden commis voyageur namentlich jüdischer Abkunft war. Diese Gefahr ist darum wirklich gefährlich, weil die Naturforschung, die Ergründung der materiellen, wägbaren, meßbaren Welt ja ein an sich gutes, schlechthin berechtigtes und sittlich notwendiges ist, auch wie bekannt durch redliche und einsichtige Arbeit große Erfolge errungen hat, was man von der Doktrin der Sozialdemokratie nicht aussagen kann: und endlich, weil hier die Ideen und Theorien denknotwendig sind, nicht wie die sozialdemokratischen Lehren bloße Masken für ein zuchtloses Begehren. Wir haben schon gesehen, daß man gegen diese Einflüsse des Materialismus eine Hilfe oder ganz peremptorisch die Hilfe sucht bei der Religion, was ganz richtig ist oder wäre, nur daß die Aufgabe die ist, da wieder Religion zu pflanzen, wo sie verschwunden ist, und daß man dann in beliebter Weise kurzer Hand dem schwierigen und vielsagenden Begriff Religion den Begriff oder das Wort Kirche unterschiebt und mit diesem Worte selbst dann wieder eine bestimmte oder zwei bestimmte Kirchen meint. Daraus ergiebt sich dann rasch die weitere Forderung nach mehr Religion in diesem kirchlichen Sinn, nach einer größeren Stundenzahl für den Religionsunterricht, nach täglichen Andachten, liturgischen Gottesdiensten u. s. w. Das haben wir schon abgelehnt: ich gehe weiter und will auf evangelischem Boden von einer unmittelbaren Verbindung des Gymnasiums mit dem Gemeindegottesdienst nichts wissen, außer wo eine solche Verbindung altes Herkommen und wirkliche Sitte ist. Auf katholischem Boden ist dies anders: hier ist diese Verbindung ein gegebenes, obgleich der Staat hier auch nicht die Rolle haben kann, wenn auch oft genug spielt,

der Kirche, die für sich genug Mittel besitzt, mit seinen Zwangsmaßregeln beizuspringen. Daß diese Verbindung übrigens besonders rechtschaffene Früchte der Buße getragen hätte, habe ich nicht wahrgenommen. Vielen evangelischen Eltern wäre sehr erwünscht, wenn man auch evangelischerseits wie bei den katholischen geschieht, die Knaben von Schule wegen zum Kirchenbesuch „anhielte" d. h. zwänge. Sie wären dann diesen unbequemen Teil ihrer Erziehungspflichten auch noch los: ebendeswegen habe ich mich stets entschieden geweigert und niemals von meinen Kollegen verlangt, auch am Sonntag und auch in der Kirche den Schulmeister oder Polizei zu spielen. Wir dürfen uns auf diesem Gebiete keine Verantwortung aufbürden lassen, die wir nicht — und die religiösgesinnten unter uns am wenigsten — tragen können.

Feste. Neben dem stetigen Unterricht und der ganzen Ordnung der Schule mit ihrer regelmäßigen Abfolge von Arbeit und Erholung, Arbeit und Arbeit, und neben den Eindrücken, die der Verkehr mit allerlei Art Mitschülern bringt, wirken auch gewisse Äußerlichkeiten und namertlich gewisse außerordentliche Eindrücke auf jenes Naturleben, von dem wir reden. Von jenen Äußerlichkeiten wollen wir nicht besonders sprechen: man stößt zuweilen auf besondere Veranstaltungen, die dieses Leben etwas farbiger gestalten sollen, bunte Mützen von bestimmter Form etwa, für jede Klasse verschiedenfarbig, — das wird nicht viel nützen und wird auch so lange diese und ähnliche Soldatenspielerei nicht zur Äfferei wird, nicht viel schaden; man hört von Schülerkonzerten, Deklamationsabenden und ähnlichem — das kann in kleinen Städten sehr gute Dienste thun und etwas von der winterlichen Langeweile, die sich da zuweilen geltend machen wird, verscheuchen. Etwas bedenklicher sind mir die Massenausflüge mit Musik- und Elternbegleitung, weil hier leicht die Redehaltungswut losbricht und namentlich die patriotische Phrase überschäumt: kann mans ja nicht lassen, so ist zu wünschen, daß wenigstens die bei solcher Gelegenheit gehaltenen Reden nicht gedruckt werden. Wir reden von den Schulfeiern und Schulfesten im herkömmlichen Sinn. Wo irgend ein Lokalfest, ein Tag geschichtlicher Erinnerung, an den eine besondere Sitte sich knüpft, vorhanden ist, da soll man diese Sitte ehren und bewahren

und wenn es nur noch ein Maientag mit Wettlauf um Bilderbogen wäre: nicht ohne Glück hat man an vielen Orten auch an Gymnasien den Sedanstag zu einem solchen Festtag populärer Art, zu einem Volksfest auch für die Schulen zu machen gesucht: und hoffentlich triumphiert dieser Tag, der 2. September, der Tag nicht der Schlacht, sondern der Kapitulation von Sedan noch über die vereinigte Macht der Bosheit und der Dummheit, die sich ihm entgegenstellen: er ist einleuchtender, dem gemeinen Mann und also auch dem Schüler verständlicher, als etwa der 18. April 1521, den Katholiken und Juden ja nicht mitfeiern könnten; außerdem ist die Jahreszeit einer volkstümlichen Feier günstig. Es ist eine recht unglückliche Fügung, daß am Rhein der Tag in die Ferien fällt, während die Jugend unserer Provinz den Eindruck gerade dieses Festes am nötigsten hätte: eines Festes von weltlichem Charakter, das den vielen kirchlichen einigermaßen das Gegengewicht hätte halten können. Die römisch-katholische Kirche, welche den Vorzug des Alters und damit auch der Weltklugheit besitzt, hat sich des Bedürfnisses, das bei den Menschen die Festfeiern hervorruft, bemächtigt und weiß jedem, und so auch dem katholischen Teil der Jugend unserer höheren Schulen, gelegentlich etwas für das Auge und die übrigen Sinne zu bieten; wer möchte sie darum schelten? Aber auch der Patriotismus ist eine Religion und verlangt seine geweihten Tage und man hat auch wohl in regierenden Kreisen gefühlt, daß es nicht übel wäre, wenn in dieser Richtung der Staat etwas thäte. Die Frage, was zur Hebung des Patriotismus noch besonders geschehen könne, hat schon die Berliner Konferenz von 1873 beschäftigt. Man hat, sofern von Festfeiern in dieser Richtung die Rede ist, damit bis jetzt nicht viel Glück gehabt. Ganz verfehlt war die Anordnung einer Komeniusfeier im Jahre 1892: ich will die Anekdoten, die doch historisch ziemlich gut bezeugt sind, von Regierungsräten oder Bürgermeistern, die in der ersten Überraschung den ihnen völlig unbekannten Namen mit der „bekannten byzantinischen Kaiserfamilie“ zusammenbrachten, nicht wiederholen: sie war ganz ohne Wirkung. Etwas mehr war mit dem Gedenktag Theodor Körners zu machen, der unserer Jugend doch viel näher steht, als Amos Komensky. Es ist auch

sicher nichts dagegen zu sagen, Gelegenheiten dieser Art zu benützen, nur dürfen daraus keine Heiligentage werden, — keine Feiertage meine ich — die ein für allemal die Kirche in Beschlag genommen hat. Auch die Anordnung einer Gedächtnisfeier der Geburts- und Sterbetage unserer Kaiser gesegneten Andenkens Wilhelms I. und Friedrichs hat sich nicht bewährt, obgleich anfangs loyaler Eifer, echter Patriotismus, Strebertum und Buchhandel mit großem Elan sich darauf warfen: man kann nicht jahraus jahrein viermal im Jahre dasselbe wiederholen, ohne langweilig zu werden und damit das Gegenteil von dem zu erreichen, was man erreichen will. An gelegentlichen Feiertagen, denen man durch ihre Beziehung zum großen Ganzen einen tieferen Gehalt geben kann, fehlt es übrigens nicht, wie die eben hinter uns liegende Erinnerungszeit an das Jahr 1870/71 beweist: und man kann diesen tieferen Gehalt auch Festfeiern geringeren Ranges, aber manchmal nachhaltigeren Eindrucks, die jede Anstalt bietet, mitteilen, — der Einweihung eines neuen Schulgebäudes, den 300-, 100-, 50- und selbst 25 jährigen Jubel- und Gründungsfesten, dem Jubiläum eines Direktors oder Lehrers. Man pflegt dabei in der Regel den Mund sehr voll zu nehmen, und zwei Tage hat ja der Schulmeister in seinem Erdewallen, wo er auf der Menschheit Höhen gestellt wird, — den Tag seines 25- oder 50 jährigen Jubiläums, wenn er ihn erlebt, und noch einen, den er leider nicht mehr erlebt, — ich meine den, wo sein Nekrolog in dem Lokalblättchen seiner Stadt oder auch unter dem „Vermischten“ seiner Provinz steht: wenn einer von Ihnen einmal in die Lage kommt, einen Kollegen, lebenden oder toten zu feiern, so thue er es nicht im amerikanischen oder Reklamestil, sondern nehme sich den *λόγος ἐπιτάφιος* des Perikles zum Vorbilde, der seinen gefallenen Mitbürgern den schönsten Nachruf weihte, indem er die Stadt pries, in deren Dienst sie gefallen waren.

Kaisers-geburtstag.

Wir haben in Preußen eigentlich nur einen sicheren Festtag, den Geburtstag des deutschen Kaisers, der zugleich unser Landesherr ist. Davon möchte ich Ihnen einiges sagen. Da er der einzige, regelmäßig wiederkehrende, historisch und natürlich gegebene und mithin der Jugend einleuchtende Festtag ist, so kann er sehr

eindrucksvoll gemacht werden, und ein Direktor muß sich der Bedeutung dieses Festtags wohl bewußt sein, und ihn zwar ohne Übertreibung und echauffierten Borussianismus oder Teutonismus oder Byzantinismus, aber sorgfältig und mit Liebe vorbereiten. Sie werden wie natürlich sehr verschieden sein, diese Feiern: hier wird das musikalische, dort das deklamatorische Element vorherrschen; hier eine schöne und geräumige Aula fördern, dort eine kleine und armselige hemmen; hier wird man mit einfachen Mitteln, dort in Kraft des überall eindringenden Luxus mit großem äußeren Apparat wirken; einmal kann ein schlechter Gesang, eine abgeschmackte oder schlechtvorgetragene oder zu lange gedehnte Rede den Eindruck schädigen, ein andermal einer oder der andere der zusammenwirkenden Faktoren diesen Eindruck bis zu tiefer Wirkung steigern. Darüber läßt sich zum mindesten in Kürze nicht viel, was praktischen Wert hätte, sagen. Ein Holzweg aber wird zu häufig beschritten, als daß ich es über mich gewinnen könnte, Sie nicht im voraus auf ihn aufmerksam zu machen. Man meint oder scheint vielfach zu meinen, daß man bei dieser Gelegenheit den Schülern den Patriotismus tonnenweise eingießen müsse, es müsse alles, jeder Gesang, jedes vorgetragene Gedicht eine unmittelbare, gleichsam handgreifliche Beziehung zum Landesherrn oder zum Herrscherhause haben. Auch die Festrede, das Hauptstück, trug und trägt noch vielfach zu ausschließlich diesen Charakter und seitdem der deutsche Beruf Preußens allmählich doch bis auf die Nagelprobe zu Festzwecken ausgeschöpft ist, meint man doch zum mindesten bei Aufsuchung seines Themas sich auf die preußisch-deutsche Geschichte beschränken zu sollen: ich wills nur gestehen, daß ich, der ich zwar nicht von Geburt aber von Lebensführung, Schicksal und Gesinnung Preuße, preußischer Deutscher, deutscher Preuße bin, mehrmals in Versuchung war, für meine Festrede Maria Theresia, oder Josef II. zum Thema zu nehmen, um zu zeigen, daß man auch mit einem solchen Thema dem Tage würde gerecht werden können.

Der Tag soll, so möchte ich sagen, in vollem und hohem Sinn den nationalen Charakter tragen, und kraft dieses Charakters darf er für seine Schulfeiern in die ganze Welt des Schönen und Großen, das auf unsere Nation zu irgend einer Zeit gewirkt hat,

wirken könnte und wirken sollte, — Wissenschaft, Kunst, Dichtung, Christentum, Altertum hineingreifen und aus diesem unermeßlichen und nicht zu erschöpfenden Gebiet seine Gegenstände, seine Festreden, seine Lieder, seine Deklamationen entnehmen. Der Direktor aber oder ein zu solchem Zweck geeigneter Lehrer stelle mit Sorgfalt und Verstand ein Programm zusammen, so zwar, daß nicht jedesmal des deutschen Knaben Tischgebet oder Geibels Sanssouci darin vorkommt, und daß seine Ausführung rechtzeitig, also nach spätestens 70—80—90 Minuten ein Ende nimmt. Ich will nicht sagen, wie mans machen soll oder gar muß, hier am wenigsten: sondern nur wie man's etwa auch machen kann, oder bestimmter, wie wir's in mehr als 30 Jahren an einem großen paritätischen Gymnasium gemacht haben, — wir können uns immerhin rühmen, daß von diesen 30—40 Feiern weitaus die meisten ihre volle erhebende oder vaterländisch-erbauliche Wirkung gethan haben, und nur eine durch die außergewöhnliche Ungeschicklichkeit des Festredners, der in einem vollgepfropften Saale $^7/_4$ Stunden lang eine sehr gelehrte, höchst lesens- aber wenig hörenswerte Geschichte der deutschen Einheitsbestrebungen vortrug, und von dem der Direktor thörichterweise sich nicht vorher das Manuskript hatte geben lassen, mißglückt ist.

Programm. Die Grundsätze, die sich mir in dieser Zeit gebildet haben, und mit denen ich zwar keine glänzenden, aber gute Geschäfte gemacht habe, sind folgende:

1. Die Feier muß ganz den vaterländischen Charakter tragen: — nicht eine schmeichlerische Verherrlichung des kaiserlichen Landesherrn soll sie bringen, sondern seine Ehrung dadurch, daß er den Schülern und den gern erschienenen Gästen der Anstalt als das was er ist, der Träger des nationalen Gedankens, der nicht bloß die Gegenwart sondern Vergangenheit und Zukunft unserer Nation mitumfaßt, vor Augen trete;

2. Mäßige Zahl von Deklamationen (7—8), bei denen die verschiedenen Klassenstufen vertreten sind, eingerahmt durch passende — auch volkstümliche — Gesänge; alles schülerhaft-natürlich; keine monatelang vorbereitete Aufführungen, namentlich keine theatralischen; Festrede von 30 bis höchstens 40 Minuten; Hoch auf

den Kaiser, Nationalhymne 2—3 Verse stehend von der ganzen Versammlung gesungen;

3. Zusammenstellung des Programms unter dem Gesichtspunkt einheitlicher Wirkung — mit Vermeidung von Wiederholungen in allzukurzen Zeiträumen. Die Sache ist wichtig, auch für Anfänger, ich gebe deshalb die bei uns vorgetragenen Deklamationen aus einer Reihe von Jahren, mit Angabe der Klassenstufen, dann einige Motive, nach denen man sie mischen kann, und füge noch ein und das andere an, was uns die Notwendigkeit der Abwechslung, die bekanntlich erfinderisch macht, gelehrt hat. Die Mehrzahl der Gedichte ist leicht zugänglichen Quellen entnommen:

Prima: Frühlingsgruß ans Vaterland (v. Schenkendorf).
Aus einem Kriegslied des Tyrtäos.
Das Göttliche (v. Goethe).
Mahomets Gesang, —.
Ver sacrum (v. Uhland).
Die Schlacht bei Salamis, aus den Persern des Aeschylus.
Sanssouci (v. Geibel).
Prolog, gesprochen zu München am 27. Juli 1870 (v. Possart).
Gedanken über den Kölner Dom (G. Forster — J. Görres, Prosa).
Die Stadt (aus Schillers Spaziergang „Glückliches Volk der Gefilde — — bis: — weichen dem tagenden Licht").
Aus Platos Apologie des Sokrates.
Stauffachers Rede aus Schillers Tell.
Perikles Leichenrede auf die Gefallenen (Thukydides, II, von c. 40 an).
Aus Demosthenes Rede vom Kranz 168 ff.

Sekunda: Aus Sophokles Elektra.
Die verlorene Kirche (v. Uhland).
Macht des Gesanges (v. Schiller).
Das Lied vom Rhein (v. Schenkendorf).
Andreas Hofer (v. Mosen).
Alarich der Westgote (v. Netz).
Der szekler Landtag (v. Chamisso).

Tells Tod (v. Uhland).
Aus Hesiods Werken und Tagen.
Der Staat der Bienen (Virgil Georgika).
Odysseus und Thersites (Homer).
Die Engelskirche von Anatolikon (v. G. Schwab).
Die Thurbrücke bei Bischofszell (v. G. Schwab).
Am alten Zoll (Zeitungsblatt).
Sachsenadel (v. Marienburg).
Aus Schillers Jungfrau von Orleans III, 4 „Ein gütiger Herr — laßt mich die Zukunft still bedecken". Die Worte der Johanna, ohne die Zwischenreden.
Aus Schillers Tell (Attinghausen).
Rudolfs Ritt zum Grabe (v. Kerner).
Saat und Ernte (v. Dieffenbach).

Tertia: Die sterbenden Helden (v. Uhland: 2 Schüler).
Kaiser Heinrichs Waffenweihe (v. G. Schwab).
Der westfälische Klotz (v. Landfermann).
Der Gott, der Eisen wachsen ließ (v. Arndt).
Deutsches Aufgebot (v. Geibel: 4 Schüler).
Schmied von Solingen (v. Simrock).
Eine alte Geschichte (v. Gerok).
Das Salzwerk um Mitternacht (v. L. Roland).
Die Kaiserwahl 1024 (Aus Uhlands Herzog Ernst).
Der Rhein (v. Geibel).
Frisch auf mein Volk 1813 (v. Th. Körner).
Kölner Dombauweihe (1893 v. E. Breuer).
Unsere Mainbrücke (aus dem Kladderadatsch).
Die 3 Gesellen (v. Rückert).
Das rote Kreuz (v. Gottschall).
Das eiserne Kreuz (v. Schenkendorf).

Quarta: Das Lied von Düppel (v. Geibel).
Blücher und Wellington (v. Rückert).
Der Dom von Köln (Brüder Grimm, Prosa).
Meister Erwins Heerschau (v. O. Hörth).
Kaiser Heinrichs Waffen (Gruppe).
Johann von Böhmen (v. Wolfgang Müller).

Schlacht bei Leipzig (v. Arndt).
Die Rosse von Gravelotte (v. Gerok).
Die Weser (v. Dingelstedt).
Das Lügenfeld (v. Stöber).
Drusus Tod (v. Simrock).
Das Goldstück, 2 Schüler, (aus Rückerts Makamen des Hariri).

Quinta: Die Eichensaat (v. Simrock).
Der deutsche Aar (v. Dieffenbach).
Die Kinder im Walde (v. Pocci).
Lied eines alten schwäbischen Ritters an seinen Sohn (v. Stolberg).
Der Breitopf (v. Langbein).
Der Klabautermann (v. Kopisch).
Der Übergang auf Alsen (1864).
Von des Kaisers Bart (v. Geibel).
Paul Gerhard (v. Ph. Schmidt).
Der Choral von Leuthen (v. Besser).
Rothbarts Abschied (v. Meyer).
Der Fleischer von Constanz (v. Schwab).
Ziethen (v. Sallet).
Wikher (v. Wolfgang Müller) oder Schwäbische Kunde (v. Uhland).
Est est (v. Wilh. Müller).
Ein und das andere der Griechenlieder (v. W. Müller).

Sexta: Der Läufer von Glarus (v. Stöber).
Des deutschen Knaben Tischgebet (v. Gerok).
Wie Kaiser Karl schreiben lernte (v. Gerok).
Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt (v. Gerok).
Blücher am Rhein (v. Kopisch).
Der reichste Fürst (v. Körner).
St. Martinus (v. Falck).
Der Derfflinger (v. Sallet).
Der Trompeter an der Katzbach (v. Moser).
Die Finger (v. Castelli).
Wanderlied (v. Rückert).

Winters Flucht (v. Hofmann v. Fallersleben).
Frühlingslied (v. Wackernagel).

Einmal zu suchen genötigt, findet man allerlei: so haben wir mehrmals eine Reihe der schönen Rätsel Schillers, etwa 7, von Quintanern und Sextanern nacheinander aufsagen lassen, die Auflösung stand im gedruckten Programm ohne die Aufschrift Rätsel; ein andermal eine ganze Anzahl Reimsprüche, die man sonst nicht gerade zu „deklamieren" pflegt, zusammengestellt, auch einige Sprüchwörter und entsprechende kleine Gedichte, wie Rückerts „Du hast zwei Ohren und einen Mund", dazwischen und diese so zum Vortrag und guter Wirkung gebracht, daß von den 10 oder 12 im Halbkreise gestellten Sextanern und Quintanern einer mit seinem Reimspruch begann, ein anderer aus der entgegengesetzten Seite mit dem seinen rasch antwortete, und so in einer Art Fangspiel die Sprüche, kürzere, längere, gereimte, nicht gereimte, wie in plötzlicher Offenbarung eingegeben in raschem Wechsel sich folgten. Auch die Vexierfragen, die man z. B. bei Wackernagel findet, haben wir so zu großer Erbauung der vorne sitzenden Sexta und Quinta durch ein Dutzend ihrer Mitschüler abfragen und beantworten lassen, so daß B, nachdem er dem A seine Frage

Was für eine Straße ist ohne Staub
Welcher grüne Baum ist ohne Laub?

mit dem

Die Donaustraße ist ohne Staub,
Und der Tannenbaum ist ohne Laub

beantwortet hatte, sich alsbald an seinen Nachbar C wandte mit der neuen Frage

Was für ein König ist ohne Thron,
Und was für Knechte haben keinen Lohn?

und so ferner, was rasch, lebhaft, munter vorübergeführt unter den jüngeren Festgenossen und im Publikum eine vorübergehende große Heiterkeit erweckte, die vermutlich von manchem pädagogischen Frackträger als mit der epischen Würde eines vaterländischen Festtags nicht stimmend mißbilligt werden wird: ich selbst bin mit meinen 66 Jahren noch naiv genug, mich an einem guten Tage auch noch auf sextanisch freuen zu können. Sehr gute Wirkung thun die 4 Eberhardsromanzen von Uhland, hintereinander von

4 Schülern verschiedener Klassen vorgetragen, hier fehlt auch die Anspielung auf das gefeierte Haupt und Haus nicht*); guten Stoff liefern die Gedichte von Heinrich Vork, aus denen man wie sich auch sonst empfiehlt, ein Zeit- oder Geschichtsbild zusammenstellen kann, indem man

Das Mausoleum zu Charlottenburg, etwa von einem Primaner,
Im Juli 1870, von einem Obersekundaner,
An die Gewehre, von einem Untersekundaner,
Der Hohenzollernstamm, von einem Quartaner oder Quintaner

vortragen läßt. Einiges recht gute bietet auch das kleine Heftchen von Wilhelm Fischer, Zeitgedichte 1864—69. Ich will auf die beiden letzten deswegen besonders hinweisen, weil merkwürdigerweise der große Krieg von 1870 zwar viele gereimte Leitartikel aber verhältnismäßig wenig Poesie zu Tage gefördert hat.

Leitende Ideen

Dies ist ein Repertoir von ca. 100 Stücken, das sich leicht ins Unendliche vermehren ließe, aus dem sich aber schon so wie es ist durch verschiedenartige Mischung unter verschiedenen Gesichtspunkten für ein Menschenalter Programme zusammenstellen lassen, die, die dazwischen einzuschiebenden Gesänge eingerechnet, keine übermäßige Zeit und Kunst der Vorbereitung in Anspruch nehmen und doch, worauf es ja doch schließlich ankommt, einen würdigen, ernsten, Scherzhaftes nicht ausschließenden und also natürlichen Charakter tragen und entsprechenden Eindruck machen werden. Ich will nur einige solche Gesichtspunkte für die Zusammenstellung — denn ein Programm muß eine einheitliche verbindende Idee haben — andeuten. Man, der Direktor oder ein damit betrauter Lehrer, bildet ein Programm des von den Schülern Vorzutragenden, in welchem

allgemein Menschliches und besonderes Patriotische abwechselt,
oder: gleichmäßig vertreten ist,
oder dieses, oder jenes überwiegt;
der Primaner mit Perikles λογος ἐπιταφιος (deutsch) beginnt, der Obersekundaner mit Uhlands ver sacrum

*) O Zollern deine Leiche umschwebt ein lichter Kranz,
Sahst du vielleicht noch sterbend dein Haus im künft'gen Glanz?

schließt, dazwischen rein vaterländische Stoffe; im ersten Teil mittelalterliche (z. B. die Eberhardsromanzen), im zweiten moderne Stoffe;

das Jahr 1813, das Jahr 1870; Friedrich der Große und Kaiser Wilhelm I.;

wichtigste Wendepunkte, der deutschen (preußischen) Geschichte, je durch ein Gedicht vertreten;

vorwiegend ernste, dazwischen heitere Stücke und umgekehrt;

Friedliches, Kriegerisches abwechselnd u. s. w.

Allgemeines. Es handelt sich um ein einfaches, aber sehr wichtiges — einen reinen Eindruck. Also vor allem nichts Störendes, worauf vor allem der Festredner sehen muß, dem man im übrigen einigen Spielraum lassen muß. Eigentlich soll er ja das Manuskript vorher dem Direktor unterbreiten, das ist seitdem wir uns eines so bewegten Parteilebens erfreuen, auch wohl mitunter notwendig, denn Takt ist bekanntlich nicht jedermanns Sache: im übrigen aber wird man doch von jedem, der sich zum ordentlichen Lehrer durchgerungen hat, verlangen dürfen, daß er den Sinn des verfassungsmäßigen Königtums verstehe, das darin sein besonderes Charisma hat, daß es von Gottes Gnaden über den Parteien, überhaupt über dem Tages- und Zeitungsleben des Volkes steht und das selbst in Zeiten wo, wie wir unter König Friedrich Wilhelm IV. erlebt, der nicht über den Parteien stand, sondern im zweiten Teil seiner Regierung selbst sehr stark Parteimann war, als über den Parteien stehend gedacht und erfaßt werden konnte; daß er ferner nicht vergesse, daß mit den §§ unserer Verfassungen „die Person des Königs ist heilig und unverletzlich" und den übrigen doch der patriarchalische Charakter des deutschen Fürstentums, auch und namentlich des preußischen Königtums nicht verschwunden ist, sich vielmehr auch auf das neue deutsche Kaisertum übertragen hat; und endlich drittens, daß ihm zwar für seine Rede das weite Gebiet des Wissenswerten und von ihm Beherrschten offen steht, daß aber doch irgend eine vaterländische Beziehung in seinem Thema liegen, ein Weg, eine Brücke von diesem Thema und wären es Aeschylos' Perser oder die neuesten Funde der Archäologie oder Physik ihn auf den Tag und seine Bedeutung

zurück- oder herüberführen muß. In einer Zeit die in sinnreichen Trinksprüchen und geistreichen Übergängen so großes leistet, wie die unsrige, kann das ja so schwer nicht sein.

Endlich aber, erstens und letztens, man vergesse nicht, daß alles was in der Schule geschieht, im Klassenzimmer oder in der Aula, vor vielen oder vor wenigen, vor Schülern oder Schulräten oder größerem Publikum den Charakter des Ehrlichen, Aufrichtigen, Natürlichen, nicht Gemachten, tragen soll. Wo man in England einem Politiker ein hohes Lob spenden will, heißt es he means what he says: für meine eigenen nicht ganz wenigen Kaisergeburtstagsreden, wie für die meiner Kollegen würde ich nach keinem höheren Lobe trachten als nach diesem he meant what he said: er meint es immer so, nicht bloß in der Aufregung des Festaktes. So ganz leicht ist das doch nicht, in der Notwendigkeit des „Redenhaltens", welche die Zeit uns auferlegt, liegt eine große Gefahr für unsere Wahrhaftigkeit; aber soweit sind wir doch jetzt immerhin, daß wir, um unsere Jugend mit dem Feuer des Moments zu erfüllen, keinen forcierten Borussianismus, Bavarismus oder Teutonismus brauchen, wie früher. So schöne Zeiten wie 1870—1888 kommen freilich nicht oft, aber unser vaterländisches Leben ist doch so reich, daß wir unsere persönliche Armut leicht daraus speisen können.

Im übrigen ist dieser Tag eine der wenigen Gelegenheiten, wo die Schule mit dem Elterhause, das in großen Städten freilich spärlich, in kleinen aber sehr reichlich vertreten zu sein pflegt, in unmittelbare Fühlung tritt und das ist ein Moment, das man gar nicht außer Augen lassen darf. Wir müssen aber diesem Kapitel

VI. Von Schule und Elternhaus,

das häufig sehr idealistisch und häufig auch bloß phraseologisch behandelt wird, eine besondere Betrachtung widmen.

Elternhäuser nicht Elternhaus.

Hier muß man sich vor allem wieder gegen die abstrakten Substantive wehren, als wenn es „die Schule" und „das Elternhaus" überhaupt gebe, als ob das nicht bloß bequeme Ausdrücke wären für sehr mannigfaltige und sehr besondere Verhältnisse. Ich weiß

wohl, daß man ohne solche Abstraktionen nicht auskommt, seit dem Sündenfall geht es nicht ohne sie, „die Direktion“ oder das „Königliche Rektorat“ weiß das recht gut: es sind notwendige Übel, aber man soll sie nicht gebrauchen, ohne daß man in seinem Kämmerlein sie darauf angesehen hat, ob man auch Wirklichkeiten, Menschen und Dinge dafür einsetzen kann. Hier also ist es der Lehrer oder auch der Direktor, der Pflichten und Rechte der Schule vertritt und dem Schüler gegenüber geltend zu machen hat und der dabei in Beziehung und zuweilen also auch in Widerstreit tritt mit dem Vater oder der Mutter des Schülers, die ihrerseits wie der Lehrer oder der Schüler oder der Direktor sehr verschiedengeartete Persönlichkeiten sind. Mit der Phrase vom Zusammengehen von Schule und Elternhaus ist wenig gesagt und gar nichts gethan. Wo Vater, Mutter und namentlich wo sie beide verständig und in Verständigkeit einig sind und ihren Teil der Erziehung gut besorgen, da geht die häusliche Erziehung mit der öffentlichen von selbst zusammen und eine engere Verbindung, Hausbesuche u. s. w. sind sehr überflüssig: die Vermittelung der Bekanntschaft durch die Zeugnisse alle vier Monate genügt, und wo da etwas der Besprechung bedarf, da wird der Vater oder die Mutter den Lehrer aufsuchen — wie es der Regel nach sein soll, nicht umgekehrt. In allen anderen Fällen aber wird der Lehrer um so mehr wirken, je mehr er sich streng auf dem Boden hält, in welchem die starken Wurzeln seiner Kraft weil seines Rechtes sind, dem Unterricht und seinen unerläßlichen Hausaufgaben. Wir müssen hier wiederum mit einer hoffärtigen Phrase neuzeitlicher Pädagogik abrechnen, welche vom Lehrer individuelle Behandlung der Schüler, Berücksichtigung der Individualität verlangt und darin natürlich alle in ihre Kinder und deren individuelle Unarten verliebten Eltern, keine ganz geringe Zahl, zu Bundesgenossen hat. Im Gegensatz hierzu ist zu betonen, daß die Stärke der Schule vielmehr zunächst und zumeist darin liegt, daß sie ihre Forderungen ohne Rücksicht auf die sogenannte Individualität an alle richtet; daß das gleiche Gesetz, die gleiche Ordnung, die gleiche Grammatik über Reich und Arm, Grafensohn und Schusterssohn, Klugen und Dummen waltet, während die Stärke, das Charisma der Familienerziehung d. h.

des Teils der Erziehung, den die Familie zu besorgen hat, in der individuellen Behandlung liegt — die sie anwenden kann, weil sie, die Familie allein die Individualitäten wirklich kennt. Gegenüber dem sentimentalen Gerede und gegenüber der Machtgier der Kirchen, der römischen vornehmlich, welche die Weichlichkeit vieler unverständiger Elternhäuser — nb. nicht „des Elternhauses", das gar nicht existiert — benutzt und nach welchen „die Familie" den Charakter der Schule bestimmen müßte und sie, die Familie, die eigentliche Mandantin und Lehensherrin der Schule wäre — gegenüber dieser heillosen Irrlehre muß man es mit aller nur möglichen Entschiedenheit aussprechen, daß die öffentliche Schule und die öffentliche höhere Schule insbesondere eine staatliche Veranstaltung ist und daß wir Lehrer Vertreter und Mandatare dieses unseres einzigen irdischen Mandanten und Oberherrn sind. Der Lehrer, wie wir ihn wünschen und brauchen, hat allerdings hoffentlich noch einen andern Herrn über sich, dem er sich in seinem eigenen Priestertum, in seiner Kammer und seinem Herzen verpflichtet weiß: aber der Familie und ihren Ansprüchen und gegebenen Falls auch dem, was sie Kirche nennen, tritt er in Kraft des Staates, der Allgemeinheit, der Nation, gegenüber, und wenn es sein muß entgegen: denn dieser, der Staat, die Nation hat ein erstes Recht an ihre Glieder, sofern sie Väter und Mütter und Söhne sind.

Individuelle Erziehung — wie weit möglich.

Natürlich soll nicht jede Berücksichtigung der Individulität in der Schule geleugnet, es sollen die Schüler nicht als bloße Nummern behandelt werden, aber sehr tief geht die Möglichkeit individueller Behandlung nicht, es handelt sich dabei in der Regel nur um jene individuellen Tugenden und Fehler, welche der Schüler gegenüber dem Leben und den Forderungen der Schule zu zeigen Gelegenheit hat — Pünktlichkeit und Nachlässigkeit, Raschheit und Langsamkeit der Auffassung, Zerstreutheit, vielleicht einmal Eigenschaften wie Verträglichkeit oder Unverträglichkeit und ähnliche Dinge: anderes, wichtiges — musikalische, künstlerische, mimische, selbst rednerische Begabung erfährt man oft gar nicht, häufig erst spät und zufällig. Zuweilen stößt man durch Zufall auf eine sehr individuelle Tugend — ich will aus meiner Praxis anführen,

daß ich einmal — es war freilich nicht in einer großen Stadt — bei einem Schüler, den ich schon gänzlich aufgegeben hatte, bei einem ganz besonderen Anlaß auf eine thatkräftige Entschlossenheit stieß, die mir einen Fingerzeig für seine fernere Behandlung gab. Sie war von Erfolg begleitet, der Knabe kam aus dem Sumpf seiner Trägheit und Gemeinheit wieder aufs trockene Land — einer der wenigen Fälle will ich hinzusetzen, in denen ich eine wirkliche und gründliche Heilung feststellen konnte. Im allgemeinen — machen Sie sich darüber keine Täuschung — ist es unser Los, daß an dem was aus unserer Saat Ersprießliches keimt, nicht wir uns freuen — es ist unser Lehrergeschick, daß wir säen, wo nicht wir ernten werden — gönnen wir den Universitätsprofessoren das Glück vielfach zu ernten, wo sie nicht gesät haben: wenn nur geerntet wird. Also: der Lehrer muß allerdings die Augen offen haben, um den Abgeirrten an irgend einem Faden oder Fädchen wieder auf den rechten Weg, nb. zunächst auf den rechten Schulweg, den Weg zu verständigem und pflichtmäßigem Arbeiten und Lernen zu führen, worauf das übrige sich dann auch finden wird. Auf die sonstige Einwirkung, z. B. die berühmte „weise geregelte", mit Berücksichtigung der Individualität geregelte „häusliche Lektüre" halte ich nichts, weil der wirklich individuelle Schüler sobald er merken wird, daß seine häusliche Lektüre weise geregelt werden will, sich von dieser Lektüre abwenden wird. Eine solche Regelung traue ich übrigens z. B. mir nicht zu, ganz abgesehen davon, daß ich genug zu thun habe, meine eigene häusliche Lektüre weise zu regeln. Rat geben, wo er begehrt wird und einigemale auch wo er nicht begehrt wird, das kann, darf, soll man.

Vom sogenannten Zusammengehen.

Eine fernere vielgebrauchte Phrase ist die vom „Zusammengehen von Schule und Elternhaus": und man hat dafür jetzt da und dort eigene Veranstaltungen, Elternabende, Schulfeste, gemeinsame Ausflüge, Eltern, Schüler, Lehrer, zu vielen Hunderten zusammen, — und daß dafür die Lobpreisungen in den Zeitungen nicht fehlen, versteht sich. Das mag ein und das andere Mal gehen, die Leute werden sich gut amüsiert haben, namentlich die, die bei der Gelegenheit eine Rede gehalten haben: an die veredelnde Kraft, welche das ausüben soll, kann ich nicht recht glauben,

namentlich nicht, seitdem ich gesehen habe, wie der Patriotismus dabei kannenweise verzapft und ein Teil davon auf Flaschen gefüllt nachher in Programm- oder Buchform herausgegeben wird. Ich möchte, gestützt auf eigne und fremde Fehler und lange Erfahrung vielmehr sagen, daß das Verhältnis des Lehrers — des Ordinarius zunächst — zu den Eltern kein zu enges sein soll. Vor allem, er soll sich nicht aufdrängen, wie man das vor 40, 30, vor 20 Jahren noch verlangte. Die damals verlangten „Hausbesuche" bei den sämtlichen Schülern der Klasse, alle Monate mindestens einmal — so stand auf dem Papier — haben sehr wenig und weit mehr taube und schlechte als gute Frucht getragen. Auch war es, um es gerade heraus zu sagen, eine fast unverschämte Forderung des Staates an seine Schulbeamten, daß der Lehrer z. B. in einer Stadt wie unser Köln, neben seinen 20, 22, 24 Stunden, seinen vielleicht auf die Woche gerechnet 80—100 zu korrigierenden Heften, seinen Gelegenheitsarbeiten, langatmigen Konferenzen u. dgl., der Vorbereitung auf die einzelnen Stunden und die Pflicht der Weiterbildung z. B. des Lesens der bald in hohen Wogen gehenden didaktischen und pädagogischen Weisheit und Thorheit, die doch auch den Anspruch macht, gelesen zu werden, und es sehr übel nahm, wenn es nicht geschah — auch noch täglich ein oder zwei Schülerbesuche machen und womöglich konstatieren sollte, ob der Schüler auch von 6—8 oder von 5—8 statutenmäßig zu Hause gewesen sei. Ob der Primaner, wenn der Herr Direktor oder Professor um $^1/_2$7 ihn mit einem Hausbesuch begnadigte, nicht um 7 Uhr oder am folgenden und einigen anderen folgenden Tagen, da er sich nun zunächst sicher fühlte, weil er ja eben erst besucht worden war, mit einem Freunde auf dem Wege nach dem Wirtshaus war — das konnte nicht konstatiert werden. Eines aber wurde konstatiert, daß der Hausbesuch gemacht worden war, denn natürlich hatte die Schulverwaltung jener üblen Tage, der 50er Jahre meine ich, verfügt, daß diese Besuche und die dabei gemachten Beobachtungen in der nächsten Konferenz protokolliert werden müßten. Das ist denn auch geschehen. „Soll ich das alles protokollieren?" fragt der Ratsschreiber in Götz von Berlichingen. „Meinetwegen könnt ihrs drucken lassen."

Schülerbesuche und Ähnliches.

Die Sache scheint mir einfach zu sein: grobe Verfehlungen und chronische Mängel, die bei einem Schüler wahrgenommen werden, sollen den Eltern angezeigt werden, deren Sache es dann sein wird, wenn sie dessen zu bedürfen glauben, Rat und Hilfe des Lehrers, des Arztes in dieser Art von Krankheitsfällen, aufzusuchen. Soweit ist ein Zusammengehen möglich und also wünschenswert, weiter nicht. Unsere Schulverwaltung, getäuscht durch die Weisheit vieler Direktoren, die wunder was gethan zu haben glauben, wenn es ihnen einmal gelungen ist, eine Kompotation von Schülern aufzuheben, scheint seit 50, 60 Jahren gar nicht zu merken, welches Unheil mit dem beständigen Übergreifen in das, was Sache des Elternhauses ist oder sein sollte — mit der angeblichen Kontrole der Arbeitszeit, Verbot im Winter nach 5, im Sommer nach 9 Uhr die Wohnung zu verlassen, Reglementierung des Kirchenbesuchs, Verbot des Wirtshausbesuchs u. s. w. angerichtet worden ist. Diese Ge- und Verbote in so und so viel Dutzende von Paragraphen von Schulgesetzen eingefaßt, haben zunächst nur bewirkt, daß die Achtung vor dem Gesetz überhaupt bei den Schülern der oberen Klassen zurückging, da hier Gesetze waren, deren Übertretung von allemal 100 Fällen in 99 ohne alle Folge blieb. Daß man, nachdem diese Thorheit ihre 60, 70 Jahre gedauert hat, nötig hat, mit Feuer und Schwert gegen das Verbindungswesen zu Felde zu ziehen, beweist deutlich, daß man auf diesem Wege zu keinem Ziele kommt.

Wirtshausgesetzgebung.

Wir müssen hier, den Worten und dem Paragraphenheldentum gegenüber, die Wirklichkeit ins Auge fassen. In allen Gymnasialstädten, vorab den großen und auch den kleinen ist es platterdings unmöglich, den Kampf gegen die zahllosen Gelegenheiten, deren es hier in Köln ungefähr 10 000 giebt, auch nur aufzunehmen, geschweige durchzufechten. Es wird also selbst wenn „der" Lehrer, was doch nicht seine Sache und auch nicht jedermanns Talent ist, die Pflicht auf sich nehmen wollte, an der bekanntlich die zu diesen und ähnlichen Zwecken verordnete Polizei scheitert, nur sporadisch einmal eine Entdeckung gelingen: und die Chance, bei einiger Klugheit nicht abgefaßt zu werden, ist wie 100 : 1. Es fehlt ferner, von diesem Zufallsmoment abgesehen,

durchaus an dem Gefühl der Straf- oder Tadelnswürdigkeit der Handlung, bei den Primanern wenigstens, von denen ich zunächst rede. Warum ihnen, 18-, 20 jährigen jungen Männern, denen man alle Tage oder wenigstens bei jeder festlichen Gelegenheit sagt, daß sie zum christlichen Adel deutscher Nation gehören oder etwas derart, — dasjenige verwehrt sein soll, nachdem sie von 5—8 gearbeitet und einen doch immer, wenn nicht mühevollen doch völlig ausgefüllten Tag hinter sich haben, was dem 16jährigen Kaufmannslehrling, was dem Philister jeder Art von Farbe gestattet ist, was sich auch ihre Lehrer und ihr Direktor mehr oder weniger regelmäßig gestatten, nämlich in anständigem Lokal und anständiger Gesellschaft ein Glas Bier, auch zwei, zu trinken und mit ihres gleichen zu plaudern, auch wohl über ihre vorgesetzten Herren Lehrer versteht sich, was sie wahrscheinlich mit mehr Anerkennung des Löblichen thun werden, als diese selbst mitunter beim Räsonnieren über *ihre* Vorgesetzten thun: — warum ihnen das versagt ist, leuchtet ihnen nicht ein. Man sagt nun — ja, wenn es dabei bliebe! Mit Erlaubnis: darüber können wir nichts sagen, weil man es noch nicht versucht hat —, im Großen noch nicht versucht hat mit einer Gesetzgebung, die einfach sagte,

§ 1. Den Schülern der Prima ist der Besuch einer anständigen Wirtschaft gestattet;

§ 2. Den Schülern der übrigen Klassen ist der Besuch einer jeden Wirtschaft ohne Begleitung Erwachsener als für sie unschicklich und ungeziemend untersagt.

Eine kürzeste Fassung könnte das letztere „als für sie unschicklich und ungeziemend“ entbehren wie den Zusatz, den einige zu § 1 vorgeschlagen haben „wobei vorausgesetzt wird, daß sie sich in einer eines gebildeten jungen Menschen würdigen Weise benehmen“: weil beides sich von selbst versteht, und man mit der Belehrung warten kann, bis etwa gegen dieses Selbstverständliche gefehlt worden ist.

Eins ist klar, daß man nämlich bei dieser Gesetzgebung auf alle diejenigen würde zählen können, die wirklich im Wirtshaus nichts anderes suchen, als was Sie, m. H., und ich dort auch suchen — eine Stunde Erholung, gemeinsamen Sichgehenlassens mit

Seinesgleichen, — also auf die anständigen Elemente der Klasse, die in der Regel doch die große Mehrheit bilden. Damit aber wäre sehr viel, ja alles gewonnen, während jetzt nicht selten der Fall eintritt, daß ein ganz anständiger Schüler mit jenem unsinnigen Gesetz in Kollision kommt. Er wird bestraft, man hat ihn im „Wirtshaus" gesehen und er thut nun, wie seit 50 Jahren die Schüler unserer obersten Klassen thun, — er sucht die Spelunke auf, weil er im anständigen Lokal abgefaßt zu werden Gefahr läuft. Mit anderen Worten also: ich würde den Wirtshausbesuch zum Privilegium der obersten Klasse, der Prima machen und würde mich sogar freuen, ein solches handgreifliches aristokratisches Privilegium für diese Klasse gefunden zu haben. Um so strenger würde ich gegen die übrigen, die Spelunkenbesucher, wenn man einmal einen faßt, und die Kneipenden der mittleren Klassen, oder richtiger gesagt, gegen deren Eltern sein. Beim ersten Fall nachdrückliche Bestrafung, wo nicht entschieden mildernde Umstände eine bloße Warnung rechtfertigen: zugleich Warnung an die Eltern, die kurz und bündig Entfernung von der Schule im Wiederholungsfall ankündigte. Mit allem Recht: denn sie allein, die Eltern, das vielberühmte Elternhaus, können dergleichen verhindern, thun es jetzt freilich sehr häufig nicht.

Folgen — Hemmnisse.

Denn dies ist die zweite heillose Folge unserer Wirtshaus- und ähnlicher z. B. Kirchgangsgesetzgebung, daß die Eltern, die doch allein hier dem Mißbrauch und Unfug zu steuern im Stande wären, nicht bloß sorglos, sondern vielfach geradezu gewissenlos gemacht werden. Ein Schulverbot existiert: das wissen die Eltern, man hat ihnen ja die Schulgesetze zur Kenntnisnahme und Unterschrift zugefertigt: mag denn, denken sie, die Schule dafür sorgen, daß dieses Verbot wirksam ist. Aber nicht bloß dies. Vielmehr *konspirieren* die Eltern vielfach in dieser Sache mit ihren Söhnen, sobald Gefahr der Entdeckung oder wirkliche Entdeckung und kriminalistische Behandlung des Falles vorliegt. Sie fürchten die Folgen, die ja allerdings sehr schwer auf sie zurückfallen können, entschuldigen also was irgend geht, es mag biegen oder brechen, und die Fälle sind gar nicht so sehr selten, wo nicht bloß die Söhne sich selbst, sondern der Vater und die Mutter den Sohn

herauslügen. Es wäre überhaupt an der Zeit, unseren Wortemachern von Schule und Elternhaus ernsthaft zu sagen, daß sie mit diesen Abstraktionen, mit der Illusion einer Ideal- oder Nahezu-Idealfamilie auf dem Holzwege sind. Liest man ihre Tiraden, so sollte man meinen, daß Vater- oder Muttersein den Menschen schon an und für sich tugendhaft und weise mache. Vielmehr aber ist der Mensch als Vater oder Mutter mit sehr vielen Fehlern und Schwächen behaftet und man würde besser mit den Theologen von der Erbsünde ausgehen. Vor allem: sie sind oder er der Mensch ist in dieser Eigenschaft als Vater oder Mutter meist nichts weniger als ein pädagogisches Talent, wozu viel Objektivität und Unbefangenheit gehört, die den eigenen Kindern gegenüber sehr wenige besitzen. Sie beurteilen sie häufig zu mild, häufig auch zu streng; sie haben, Väter und Mütter, keine Zeit, und die vornehmeren Mütter, welche zugleich und vor allem Damen sind, glauben wenigstens keine zu haben: drittens und schlimmstens, sie erziehen nur dann und wann, sporadisch, und sind also namentlich dem ausgesetzt, daß sie von ihrem Schlafe auffahrend, in Strenge und Schärfe sich ebenso übernehmen, wie vorher im laissez faire, laissez passer. Das bedeutet die Redensart, die man oft aus Elternmunde hören kann: wir sind mit unsern Kindern sehr streng. Geduld und Konsequenz muß der Lehrer und kann er auch vor den meisten Eltern voraus haben und er kann auch nicht selten mit diesen Eigenschaften ihrer Schwachheit aufhelfen. Einen Punkt, der sehr praktisch ist, will ich noch hervorheben, den ich in unsern Erziehungslehren nicht finde. Es kommt nicht selten vor, daß Väter oder Mütter sich über eine Strafe sei es beim Ordinarius, was seltener ist, obwohl es das natürlichere wäre, sei es beim Direktor beschweren: harmlos, aber noch sehr aufgeregt, erzählen sie die Version des straffälligen Vorgangs, wie der Knabe sie nach Hause gebracht, als objektive Wahrheit: setzen wohl, zu mehrerer Bekräftigung hinzu, alle seine Mitschüler könnten „es“ bezeugen. Und sagt man dann: „es wird wohl nicht ganz so gewesen sein“, so erhält man die halb entrüstete halb gefühlvolle Antwort: mein — oder noch schöner, denn es giebt nur diesen einen — „der Leopold hat viele Fehler, aber er

lügt nie". Sie ahnen nicht, wie lächerlich sie in diesem Augenblick sind, sie erfahren es wie eine große Neuigkeit, daß sie, daß wir, die Erwachsenen selbst unwillkürlich wo wir getadelt oder irgendwie gestraft worden sind, unsere eigene Partei ergreifen, und uns die Dinge ein wenig zu unseren Gunsten auslegen oder zurechtlegen, geschweige der Knabe, der, ohne vielleicht lügen zu wollen, die Dinge apologetisch färbt, und meistenteils bei seiner Darstellung den eigentlich entscheidenden Umstand verschweigt: es wird zuweilen notwendig, ihnen mit Nachdruck zu erkennen zu geben, daß der Lehrer ein Mann und vereidigter Beamter und der Schüler ein Knabe, ein Kind ist, sie selber aber in diesem Augenblicke — — — bloß Eltern sind.

Verkehr mit Eltern.

Ich will in diese Materie nicht tiefer eingehen, Sie nur darauf hinweisen, daß man auf diesem Boden der wahnsinnigsten Übertreibungen und Verdrehungen gewärtig sein muß. Im Verkehr mit den Eltern zeige der Lehrer die Ruhe, die Geduld, die gebildeten Formen des Arztes, der er wirklich ist, — namentlich um die Versetzungszeit. Die Eltern meinen hier leicht, wenn der nahende Termin sie aus ihrer Lethargie aufschreckt, wie die Heiden im Evangelium, sie würden erhört, wenn sie viele Worte machten. Dabei habe ich mir in 30 jähriger Praxis eine Regel gebildet, die ich Ihnen für später empfehlen kann. Dreimal lasse ich den Vater oder die Mutter den Fall, der in ihren Augen einzig in der Weltgeschichte dasteht, vortragen, und dreimal suche ich ihnen denselben nach meiner fachmännischen Auffassung deutlich zu machen: ruhig und höflich, wenn der liebe Gott mir beisteht. Wird dann zum vierten Mal angesetzt, so breche ich mit einem womöglich noch höflichen aber sehr entschiedenen Wort ab. Doch muß ich sagen, daß auch nicht wenige sich haben bedeuten lassen, und bei der Versetzungsfrage sich schließlich des anfangs von ihnen gebrauchten Ausdrucks vom Verlieren eines Jahrs beinahe geschämt haben.

Einige Casualien.

Zu dem wichtigen Punkte Wirtshausbesuch aber muß ich noch zwei Fälle aus dem Leben anführen, nicht um Anekdoten zu erzählen, sondern weil sie geeignet sind, eine von unserer Bureaukratie hartnäckig ignorierte Lage zu beleuchten. Es wird am Gymnasium zu — — entdeckt, daß eine Anzahl Schüler die nahe

Wirtschaft zum Schwarzdorn frequentiert; ihrer zwei werden wirklich überführt, vor die Konferenz gestellt, mit Karcer, dem consilium abeundi und der nötigen Strafrede entlassen. „Ich bin überzeugt“, sagt einer der Lehrer, der seine Leute kennt, zu seinem Nachbar, „die Burschen gehen von hier weg unmittelbar nach dem Schwarzdorn“, und die beiden beschließen, nach beendigter Konferenz gleichfalls nach diesem Lokal zu gehen, von wo sie aber nach getrunkenem Glase wieder abziehen: die bestraften Schüler waren nicht dort gewesen. Nach Jahren aber erzählte der eine derselben, aus dem mittlerweile etwas geworden war, seinem einstigen Lehrer den wirklichen Hergang. Sie waren, wie dieser richtig vermutet hatte, von der Richtstätte weg allerdings nach dem Schwarzdorn gegangen, wo eine Anzahl Philister um ihren runden Stammtisch saß; plötzlich tritt die Wirtin herein mit dem Schreckensruf „zwei Herr Lehrer, um Gotteswillen zwei Herr Lehrer“. Sie glauben sich verloren, aber eine Hilfe ist nahe: die Philister am Stammtisch können sich die Gelegenheit, zwei Menschenleben zu retten, unmöglich entgehen lassen, rufen den Schwergefährdeten ein „Schnell unter den Tisch“ zu und schließen ihre Reihen dichter. Die Lehrer aber ziehen beschämt ob ihres unwürdigen Verdachts ab. Die Moral aber ist: wo der Lehrer Polizei spielen muß, verschwört sich alles gegen ihn, — sogar wo man sie aufruft, die hohe Polizei selber.

Die andere Geschichte ist aus der Blütezeit der befohlenen Nachmittagsausflüge. Ungewöhnlich früh, schon bald nach 6 kehrt man von einem solchen zurück, und der Lehrer, vermutlich des opus operatum froh, verabschiedet seine Gesellschaft von Tertianern. Einigen von diesen aber kommt der Gedanke, daß der schöne Abend noch zu Besserem bestimmt sei, und ihrer 20 finden alsbald ihren Weg nach einem Biergarten, wo sie sich noch bis 10 Uhr amüsieren: dann geht es nach Hause. Die Sache kommt heraus; man forscht nach und das Ergebnis ist, daß von den 20 nur 2 ihre Eltern zu Hause vorgefunden hatten und von diesen sachgemäß abgestraft worden waren. Die übrigen 18 Elternpaare hatten gar nichts gemerkt, weil sie selbst um diese Zeit noch „aus“ waren. Diesen und ähnlichen Übeln wäre nun nur durch eine Operation

zu steuern, die freilich ein paar Jahrhunderte in Anspruch nehmen könnte, und für die wir nur gleich, nach heutiger Art, ein großes Wort, eine schimmernde Etikette aufsuchen wollen: ich meine die Reform des Elternhauses. Welche Aussicht für Berichterstatter und Gegenberichterstatter, für Konferenzen, Vereine, Leitsatzaufsteller, welche Nahrung für die stets hungrige Presse — —

Erziehung, Selbsterziehung.

Indes, wir müssen, ehe wir unsere Erörterung einiger wichtigen pädagogischen Begriffe schließen, noch einen wichtigsten und auch praktischeren als die Reform des Elternhauses und selbst als die Reform des Gymnasiums ins Auge fassen. Wer selbst nicht erzogen ist, kann auch nicht erziehen, hat einmal unser Kaiser — bei Eröffnung der 1890iger Konferenz — gesagt. Die Herren Kollegen haben das vieler Orten sehr krumm genommen, und doch kann nichts richtiger sein: für unseren Zweck würde man vielleicht noch richtiger sagen: wer sich nicht beständig selbst erzieht, kann auch nicht andere erziehen, kann nicht Lehrer sein, — Stundengeber kann er allerdings auch so sein. Und somit hätten wir noch zu reden

VII. Von der Selbsterziehung des Lehrers.

Übertreibungen.

Es wird jetzt mit ethischen Wirkungen, ethischer Persönlichkeit, ethisch bedeutsamem Unterricht so erstaunlich leicht umgesprungen, und wie das Elternhaus, so wird dieser Betrachtungs- oder auch nur Redeweise auch „die Schule“ zu einem an und für sich schon Ethischen und Guten. Daß mithin der Lehrer alle möglichen Vollkommenheiten, nicht bloß eigentliche Tugenden, sondern auch äußere Vorzüge und noch einige dazu haben sollte, und wenn „die Schule“ alle jene Erfolge und Wirkungen, welche das pädagogische Pharisäertum sich selbst und seinem Publikum verspricht wirklich erzielte, auch hätte, steht fest: und sie in einem Aufsatz für irgend eine Zeitschrift zu fordern oder vorauszusetzen, ist leicht. Neuerdings, wo die Gleichstellung mit den Richtern die Losung ist, werden dem Gymnasiallehrer auch im Punkt des äußeren Anstands und Auftretens natürlich alle Vorzüge abverlangt, und gelegentlich erinnere ich mich in einem schätzbaren pädagogischen

Organ auch noch die ziemlich unverblümte Andeutung gelesen zu haben, daß der Gymnasiallehrer auch eine vermögliche Frau freien oder womöglich schon besitzen sollte: weil ihm dadurch die berühmte bessere oder liberale „Lebenshaltung" ermöglicht würde, die manche geneigt sind, an und für sich schon für eine Art Tugend anzusehen. Wenn es auf nichts ankäme, als über diese Dinge predigen zu hören, so hätten wir alle längst den Gipfel der Vollkommenheit erreicht.

Standesmoral.

Diese Predigten oder Schönfärbereien lassen unseren Stand wie er ist — und ich kann mir auch für unsere Unterhaltungen nichts davon versprechen: aber auf einiges aufmerksam zu machen, was in das Kapitel von der Standesmoral gehört — denn es giebt eine solche neben der allgemeinen: du sollst nicht stehlen u. s. w. — ist vielleicht nicht ganz unfruchtbar. Es giebt neuerdings einen Verein zur Hebung des Standes und dieser Verein kann sich, mit allem Recht, des Erfolges rühmen, daß wesentlich durch sein Bemühen die äußere Lage, die Besoldungs- und andere Verhältnisse besser geworden sind, auch einige Verschönerung der Titulatur eingetreten, das Hochwohlgeborene Element unter uns verstärkt worden ist, was alles wir, da wir in einer sehr wunderlichen Welt leben, gar nicht gering schätzen wollen. Es hat vielleicht den Vorteil, daß unser Stand sich künftighin etwas mehr aus den Volksschichten rekrutiert, denen ihre Mittel von vornherein jene liberale Lebenshaltung gestatten, und ich würde es für ebenso wünschenswert halten, daß dieses — nennen wir es immerhin aristokratische — Element in Lehrerkreisen sich verstärkte, wie ich es für unsere Juristenwelt für wünschenswert hielte, daß etwas mehr Begabungen aus den minderbemittelten Schichten in ihre Kreise drängen. Wir sind in der That, was unseren Rekrutierungsbezirk betrifft, in einer wenig günstigen Lage. Es giebt nicht wenige Schüler, auch viele Söhne wohlbemittelter und hochgestellter Väter darunter, welche sich für den schönen Beruf des Gymnasiallehrers sehr wohl eignen würden: das kindische Vorurteil dieser hochgestellten Eltern stellt sich vielfach, wenigstens hier am Rhein, diesem Wunsch ihres Sohnes entgegen, denn der Gymnasiallehrer gilt bei ihnen nicht so recht als volles Glied der oberen Schicht, was zuweilen eine

Gans oder ein Gänschen aus diesem Kreise zu verraten naiv genug ist: aber es kommt meistens gar nicht bis zum Wunsche und zwar aus einem sehr einfachen Grunde. Alle anderen Lebensberufe, den des Offiziers, des Richters, des Arztes, des Geistlichen sieht der Knabe oder Jüngling in den Jahren, in denen man seinen dereinstigen Beruf zu wählen pflegt, nur aus der Ferne und er kann ihn mithin sich idealisieren: den Lehrerberuf allein sieht er aus der Nähe, sieht dessen Schattenseiten, als deren eine er vielleicht, wenn er ehrlich ist, zuweilen auch sich selbst und seinesgleichen erkennt: selten und jedenfalls sehr spät wird ihm der Wunsch aufsteigen, auch einmal so einer zu werden, wie der Lehrer, der, wie ihm zum Überfluß auch wohl in guter Absicht zu Hause gesagt wird, sich täglich mit 30, 40, 50 Jungen „plagen" muß.

Lichtseiten des Berufs.

In der That, von den Lichtseiten unseres Berufs sieht der Außenstehende wenig und doch leuchten sie dem Eingeweihten so hell, daß er nicht nötig hat, irgendwen zu beneiden. Ich will einige Privilegien unseres Standes anführen:

1) Äußerlicher Art: da der Lehrer nicht sehr hoch fliegen kann, denn seine Laufbahn endet mit dem Direktor, höchstens mit dem Schulrat und Geheimratstitel, so braucht er sich auch nicht zu bücken und zu kriechen, um Karriere zu machen. Er ist, wenn er nur selber will, verhältnismäßig unabhängig.

2) Er ist von sehr vielen lästigen und sinnlosen gesellschaftlichen Verpflichtungen frei, steht auch seinen unmittelbaren Vorgesetzten freier gegenüber, als andere Beamte — nämlich stets, wenn er seiner Pflicht geschickt und gewissenhaft nachkommt und wenn er, was bekanntlich sehr häufig der Fall und auch nicht gar schwer zu erreichen ist, in irgend einem Fach oder Teilgebiet eines solchen, von dem sein Vorgesetzter vielleicht wenig oder nichts versteht, ausgezeichnete Kenntnisse besitzt.

3) Schon innerlicher Art ist, daß er, da man von ihm außer den gewöhnlichen Geschäfts- und Umgangsformen des gebildeten Mannes nichts weiter im höheren Ceremonienfach verlangt, nicht der Knecht dieser Äußerlichkeiten zu werden braucht, wie doch in anderen Ständen nicht selten ist, daß die Leute Gefahr laufen, ihr bischen Geist an diese Äußerlichkeiten zu verlieren. Im Gegen-

teil ist es recht eigentlich unsere Aufgabe, natürlich zu bleiben, indem wir höflich sind und den Geist und die Bildung des Herzens auch da nicht verleugnen, wo wir genötigt sind, mit dem Dichter (Mörike) zu reden, „den Frazzen der Gesellschaft uns zu fügen".

4) Er braucht nicht wie heute und schon lange der Theolog, mühsam und peinlich seinen Weg zu suchen zwischen dem, was der prüfende Verstand, die zwingende Vernunft ihm als richtig und als unrichtig, als wahr und als nicht wahr zeigt, und dem, was für das Konsistorium, für die fashionable Gesellschaft, für die Menge der Gläubigen oder zu glauben Meinenden wahr ist: er hat sich nur der Fassungskraft seiner Schüler „anzubequemen", darf ohne Bruch und Abzug nur der Wahrheit dienen, — der er auch dann dient, wenn er verschweigt, was an ihr für Knaben oder Zöglinge noch nicht verständlich, also nicht Wahrheit wäre.

5) Was allen besseren und feineren Seelen höchste Lust ist, sich weiter zu bilden, unablässig zu lernen, von Erkenntnis zu Erkenntnis vorwärts zu dringen, das ist ihm zugleich unmittelbare Berufspflicht und es bieten sich ihm dazu auch leichter als irgendwem die Mittel und endlich

6) da er täglich und stündlich daran erinnert wird, daß er den ihm von Gott, der Nation und den Eltern befohlenen Knaben ein Beispiel nicht bloß zu geben, sondern zu sein berufen ist, so ist ihm auch näher gelegt und damit auch thatsächlich schon leichter gemacht, als jedem anderen — nicht bloß nach immer vollerer Erkenntnis oder immer umfassenderem Wissen, sondern auch nach sittlicher Vervollkommnung — nach der Harmonie des Erkennens und Wollens, mit einem Worte nach Weisheit zu streben.

Bildung, Weiterbildung.

Man kann dieses Kapitel nur aphoristisch behandeln und es kommt mir hier weder auf Vollständigkeit noch sehr auf Ordnung an, ich will die Bemerkungen wie sie mir Erinnerung und bestimmte Wahrnehmung wirklichen Lebens liefern, nur eben an der Schnur aufreihen. Vor allem also: er, Gymnasiallehrer, rechne jene Weiterbildung zu seiner unmittelbaren Amtspflicht und erfrische und erweitere nicht bloß seine Fachkenntnisse, sondern überhaupt seine

Ideenwelt durch regelmäßige Lektüre, wie Horaz dem Lollius predigt Epp. I, 18, 96

> Inter cuncta leges, et percontabere doctos,
> qua ratione queas traducere leniter aevum

— und wenn es an manchem Tag auch nur eine halbe Stunde sein kann: er lese aber nicht bloß die Zeitung oder eine Wochenschrift und allenfalls Fachzeitschrift, die ihn, was man sagt, auf dem Laufenden hält, sondern gute, ernste, reife Bücher — je nach seinem Geschmack, sagen wir lieber nach der Richtung seiner Geisteskräfte philosophische, historische, theologische, naturwissenschaftliche: beinahe hätte ich Lust das erste, ab und zu Durcharbeitung eines philosophischen Werkes, für obligatorisch zu erklären. Er entschuldige sich nicht mit dem Keine=Zeit=haben, wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Auch dann, wenn er, wie er soll, an dem sogenannten öffentlichen Leben sich beteiligt, also was jetzt schlechterdings als Pflicht sich aufdrängt, irgendwie „im Nebenamte" gemeinnützig wirkt. Das kann man bekanntlich jetzt auf unendlich vielfache Weise, auch in vielen, zum Teil sehr unnötigen Vereinen, wo viel geschäftiger Müssiggang und unnütze Wichtigthuerei mit unterläuft; man darf in der That nicht zu viel in diesem Geschäftszweige machen, weil sonst keine Zeit übrig bleibt für die direkte Arbeit am Vaterland, die Politik meine ich. Wie haben sich die Zeiten doch geändert! Vor 40, vor 30 Jahren noch, wie Sie z. B. aus Wieses Lebenserinnerungen sehen können, war es wie eine Art Vergehen, eine selbständige politische Überzeugung öffentlich zu vertreten: es war zum mindesten unschicklich und konnte einem übel bekommen, wenn es im liberalen Sinne geschah: jetzt ist es eine Pflicht geworden und ein Lehrer, der nicht mindestens seiner Wählerpflicht genügt, macht sich verächtlich. Gewiß: den Dämonen des allgemeinen Stimmrechts gegenüber muß ein Mann, dem es so leicht gemacht ist, wie uns, sich ein sachkundiges Urteil über die Dinge zu bilden, auf die es bei der Wahl ankommt und der überdies so gut wie völlig unabhängig ist, im öffentlichen Leben seinen Mann stellen. Ich muß dabei betonen, daß ich da nicht eine bestimmte alleinseligmachende Partei im Auge habe, der er beitreten müßte, wie man in den traurigen

50er Jahren unseres Jahrhunderts wohl daran that, konservativ zu sein und die Kreuzzeitung zu halten; der Lehrer wird, er sei nun ultramontan, konservativ, liberal, in der Regel doch und seiner täglichen Beschäftigung nach zu dem ruhigeren, vernünftigeren, verständigungsfähigen Teil seiner Partei gehören, den politischen Kampf also an seinem Teil ohne Haß führen und so in jedem Fall nützlich wirken können. Es hat Zeiten gegeben, wo eine Warnung, über der politischen Aktion und Agitation nicht die nächsten und unmittelbarsten Pflichten, die immer auch die heiligsten sind, zu verabsäumen und sich nicht erbittern oder verbittern zu lassen, nichts weniger als überflüssig war: das ist jetzt kaum mehr nötig, denn die Politik ist augenblicklich und in absehbarer Zeit ein geringes Vergnügen, politische Thätigkeit ein Opfer, das wir unserer vaterländischen Pflicht bringen — bringen müssen. Denn es ist eines Lehrers der Jugend, namentlich wenn er bei Schulferien und Festfahrten den Mund voll patriotischer Worte nimmt, unwürdig, die Teilnahme am Staatsleben nur in der Form zu bethätigen, daß er täglich seine Zeitung liest und aus ihr den Stoff für die Unterhaltung am Wirtshaustisch holt.

Tugenden.

Einige Tugenden und einige Fehler legt uns unser Stand näher, als anderen. Zu den ersten gehört vor allem die Pünktlichkeit, namentlich da, wo der Direktor der Anstalt das Beispiel giebt: sie ist das Fundament, auf welchem deren ganzes Leben ruht, unsere Kollegen und unsere Schüler kontrolieren uns darin und unter den Hunderten von Lehrern, die ich in 50 Jahren mehr als nur oberflächlich kennen gelernt habe, sind nur äußerst wenige gewesen, die in dieser Hinsicht Tadel verdient hätten — der Pünktlichkeit in Einhaltung der Arbeitszeit meine ich. Schwieriger schon ist die pünkliche Leistung der eigentlichen Arbeit, das Korrigieren, die Vorbereitung auf die Lehrstunden u. s. w.: doch wird man auch hier sagen dürfen, daß der Lehrerstand eine hohe Stelle auf der Stufenleiter der Stände, wenn man sie nach dem Maße ihrer Gewissenhaftigkeit aufreihen wollte, einnehmen würde. Und schließlich was Ehrbarkeit und Reinheit des Wandels betrifft, so wird man auch da im ganzen rühmen dürfen, daß die Gymnasiallehrer des „Adel verpflichtet" eingedenk sind: unter den erwähnten

Hunderten z. B. ist mir nur ein einsamer Säufer vorgekommen, der noch dazu merkwürdigerweise in seinem Beruf, soweit seine große Beschränktheit dessen Pflichten verstand, sehr eifrig war und sogar immer eifriger wurde, jemehr er jenem Laster verfiel. Auch die feineren Tugenden, Wahrheitssinn, Zurückhalten im Urteil, wo man die Sache nicht geprüft hat, Billigkeit, Objektivität sind uns von Handwerks wegen, wie ich sagen möchte, leichter erreichbar als manchen andern und auch die innere Verholzung, die Knechtung durch das unvermeidliche Einerlei eines lange geübten Handwerks, ist mindestens, wenn ich mich in meinen Beobachtungen nicht sehr täusche, sehr viel seltener geworden als früher.

Kritik des Lehrstands.

Wir wollen uns deshalb auch nicht darüber beklagen, daß wir einer viel schärferen Kritik gegenüber stehen, als jeder andere Stand: wo der Lehrer einen Fehler begeht, einmal vom Zorn übermannt wird, irgendwelche Schwäche zeigt, da werden diese Fehler und Schwächen von unreifen, urteilsunfähigen Schülern ihren im besten Fall nicht unbefangenen, häufig sehr unkundigen und wo es sich um ihre Kinder handelt, höchst reizbaren ja einfältigen Eltern zugetragen und wir haben es erlebt und erleben es alle Tage, welche Zerrbilder von Lehrer und Schule sehr hochgebildete Männer, Hofprediger, Ärzte sich selbst und dem Publikum vorgemalt haben. Das grellste Beispiel davon ist die im Zusammenhang der Überbürdungsfrage aufgetauchte Behauptung, daß den Gymnasien oder wie man in solchem Falle lieber sagt, dem Gymnasium zahlreiche Fälle von Geistesstörung, Selbstmord u. s. w. auf Rechnung zu setzen seien. In 32 Jahren an einer Anstalt von 600 Schülern habe ich zwei Fälle von Selbstmord erlebt, zu denen mittelbar die Schule d. h. das in der Schule Erlebte den Anlaß gegeben hat — keinen von Geistesstörung, der während der Zugehörigkeit des Schülers zur Schule ausgebrochen wäre. Dagegen hätte ich mehrere Fälle anzuführen, wo offenbar Disposition zu Geisteskrankheit vorhanden war, die Krankheit selbst aber, ihr Ausbruch, eben durch die Regelmäßigkeit und Gesundheit des Schullebens hintangehalten — in einzelnen darf ich vielleicht sagen — geheilt worden ist.

Fehler.

Fragen wir nun die vox populi, die Stimme unseres Schüler-

volks, was für einen Fehler sie dem Lehrer am häufigsten nachsagen, so ist es merkwürdigerweise einer, den man beim Lehrer am wenigsten erwartet und der auch in der That soweit meine Wahrnehmung reicht, außerordentlich selten ist, — er sei parteiisch. Dieses Schülergerede in unteren und mittleren Klassen habe ich an süddeutschen und norddeutschen Schulen gleichmäßig gefunden. Sie meinen aber etwas damit, wozu unsere Beschäftigung in der That versucht, die Ungleichmäßigkeit des Tadelns und Strafens, die häufig mehr als billig von der Stimmung, ich will nicht sagen, von der Laune des Lehrers abhängt. Außerdem verleitet die Eigenart unseres Berufes, zuweilen zu einer brüsken Geltendmachung der Autorität, in dulci juventa und auch später noch viele zu unverhältnismäßig scharfer Ahndung, wo sie diese Autorität angetastet glauben: Manche haben selbst noch in den oberen Klassen die fatale Neigung, das recht mißliche Mittel des Hinausweisens aus der Klasse zu Hilfe zu nehmen und namentlich sind nicht wenige ganz unfähig, eine einmal zudiktierte Strafe zurückzuziehen, selbst wenn sie sich hätten überzeugen können, daß sie zu Unrecht verhängt worden war. Auch das ist nicht selten, daß „man“ meint, der Schüler handle aus Bosheit, wenn er z. B. einmal das Grüßen unterläßt, wo doch nur Gedankenlosigkeit vorliegt und ebenso verstehen es viele Lehrer nicht, einen Schüler, der sich entschuldigen oder rechtfertigen will, ruhig und in richtiger Weise anzuhören und zurechtzuweisen, geschweige sich überzeugen zu lassen. Das wird allerdings etwas besser geworden sein: doch möchte ich Sie früh darauf aufmerksam machen, daß wo ein Fall schwerer Art vor die Lehrerkonferenz kommt, eine mildere Auffassung große Mühe hat durchzudringen. Viele Menschen und mithin auch viele Lehrer sind geneigt, Härte, Heftigkeit für Energie zu halten und wenn einer dieser Energischen strenge Worte macht und den Fall „sehr ernst“ nimmt, scheuen sich manche andere, weniger energisch zu erscheinen.

Hausregeln.

Nun noch eines, was in dieses unerschöpfliche Kapitel der Selbsterziehung des Lehrers gehört und in unserer Zeit der pädagogischen Scholastik Beachtung verdient. Die Schätze dieser Scholastik sind in einer unermeßlichen Litteratur und in unzähligen

Thesen, die man jetzt quasi re bene gesta Leitsätze nennt, niedergelegt und wenn auch nur der tausendste Teil von dem was hier gefordert und zu gutem Teil einfach vorausgesetzt wird, Wirklichkeit wäre, so brauchten wir von unserer ganzen Selbsterziehung nicht zu reden. Man braucht von diesen Dingen nicht viel zu lesen; man kann es auch nicht mehr; was nur in Verhandlungen der Direktorenkonferenzen in den letzten 40 Jahren z. B. über den Geschichtsunterricht steht, sind viele tausende von Seiten: wo Sie etwas von dieser Litteratur lesen, vergleichen Sie es gewissenhaft mit der Sie umgebenden Wirklichkeit und übersetzen sich alle die verwünschten Abstrakta „die Schule“, „das Elternhaus“, „der Zeitgeist“, „die Gegenwart“, „das Verständnis der Gegenwart“ und wie sie alle heißen, ins Konkrete und merken sich die zwei Hausregeln:

zuerst und zumeist die Sache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Grammatik, zu studieren, zu lernen und dann erst wie erfahrene und ehrliche Leute es machen, wenn sie diese Erkenntnisse anderen mitteilen, beibringen und fruchtbar machen wollen,

und weiter, daß es jederzeit besser ist, ein gutes Buch zu studieren, als deren 10 bloß zu lesen. Mehr zu sagen ist überflüssig — denn das beste in diesem Kapitel der Selbsterziehung ist nicht lehrbar, ist ein Mysterium, das man erfahren, erleben oder wenigstens bei irgend einem Vorbildlichen unseres Standes in seinen Wirkungen geschaut haben muß. Durch die Ausübung eines würdigen Berufs zu Höherem und immer Höherem fortzuschreiten, ist freilich glücklicherweise nicht das Privilegium irgend eines Berufs, auch nicht des unseren: es ist die köstliche Perle, es ist der Schatz im Acker, von denen das Evangelium zu erzählen weiß: das Schöne an unserem Berufe ist, daß wir wenigstens leicht erfahren können, wo dieser Schatz liegt.

Dritter Teil.

Die drei oberen Gymnasialklassen.

Oberstufe.

Ich darf Sie nun hinlänglich gerüstet glauben für den letzten Teil unseres Wegs, die Betrachtung des Unterrichts in den drei oberen Klassen und wenn Sie solchen Unterricht in größerem Umfang auch in allernächster Zeit nicht zu verwalten haben werden, so gehört es doch zu derjenigen Aus- oder Vorbildung, die Sie im Seminar suchen, daß Sie mit dem ganzen Umkreis des gymnasialen Unterrichts bekannt gemacht werden. Sie haben vielfach in verschiedenen Klassen und Fächern hospitiert und daneben, wodurch das Hospitieren erst fruchtbar wird, selbst im Klassen- oder Massenunterricht einen nicht ganz dürftigen Anfang gemacht. Sie haben an nicht wenigen Beispielen und konkreten Fällen gesehen, wie man's machen soll und auch wohl wie man's nicht machen sollte: vom Sehen bis zum Lernen und Selbstkönnen allerdings ist auf unserem Boden ein ziemlicher Weg und man legt ihn nicht bloß durch das Mittel der Kritik zurück, man macht es nicht gleich selber so, wie man mehr oder weniger klar sieht, daß es eigentlich gemacht werden sollte. Und weiter: Sie haben das Leben eines großen Organismus jetzt 6 Monate lang geteilt, ein Lehrerkollegium von 24 älteren und jüngeren Männern von verschiedener Charakteranlage, Bildungsgang, Lebensanschauung, Lehrweise kennen gelernt und in die Direktionswerkstatt haben Sie sogar durch unsere Besprechungen einen unmittelbareren Einblick gewonnen, als manche der älteren Glieder unserer Körperschaft: es ist also nicht zu früh, wenn wir unsere Wanderung durch das Gymnasium wieder aufnehmen. Indem wir nun seine obere Stufe ins Auge fassen, werden wir die Fächer zum Haupteinteilungsprinzip nehmen und innerhalb der Fächer die Klassen, entgegen unserem System vom VI. bis II$^{inf.}$, wo wir Klasse um Klasse und innerhalb der Klasse Fach um Fach betrachtet haben. Jene andere Weise wird uns einige neue Gesichtspunkte finden lassen und sie rechtfertigt sich dadurch, daß die Klassenstufe, stärker ausgeprägt für die Jahre

vom 9. bis 16. Jahr, Sexta bis Untersekunda, pädagogisch wichtiger ist, als bei den drei oberen Klassen — die Unterscheidung von Unter- und Oberprima z. B. spielt auch im Bewußtsein der Schüler eine geringere Rolle, als etwa die zwischen Tertia und Quarta.

Ihre Bedeutung im Organismus der Anstalt.

Diese obere Stufe besteht also jetzt aus den drei Jahrgängen Obersekunda, Unter- und Oberprima und es wäre ganz zu billigen, den Unterschied zwischen dieser oberen Stufe und den mittleren und unteren etwas augenfällig machen, wie dies in Süddeutschland mit der amtlichen Bezeichnung Obergymnasium, mittleres, unteres Gymnasium und neuerdings dadurch überall geschieht, daß man von Obersekunda an die vornehmere Anrede mit Sie anwendet; in Italien sagt man sogar Signori, und uns that es in unserer Jugend außerordentlich wohl, wenn uns unser Lehrer des Französischen mit Messieurs oder unser Rektor gelegentlich mit „ihr Herrn" anredete. Die Absicht bei Einführung des Abschlußexamens war, die Oberstufe von wenig geeigneten Schülern zu entlasten und an Progymnasien rc. gar keine solche mehr zu haben; bis jetzt hat es nicht den Anschein, als wenn jene erstere Absicht erreicht würde: um der Abschlußprüfung und der sogenannten abgeschlossenen Bildung wegen werden nicht mehr Schüler als früher mit Untersekunda abgehen. Für das Leben der Anstalt im ganzen aber muß man es willkommen heißen, daß mit der nachdrücklicher ausgesprochenen Einbeziehung der Obersekunda in die Oberstufe das aristokratische Element in unserem kleinen Staat, das seither bloß durch die meist nicht besonders frequente Prima repräsentiert war, verstärkt worden ist. Es gab nun und giebt auch noch Lehrer genug, die diesem aristokratischen Element keine oder sehr wenig Rechnung tragen — „so lange sie auf dem Gymnasium sind, sind sie Knaben" belehrte mich einmal ein Direktor, als ich, selbst neugebackener Gymnasiallehrer von 28 Jahren, einen 21jährigen dreimal wöchentlich Rasierens bedürftigen Oberprimaner mit Sie anredete — Lehrer, die den Obersekundaner sozusagen nur als einen 17jährigen Sextaner behandeln: und hinwiederum giebt es solche, die nicht sowohl im Verkehr, sondern im Unterricht, im Ton, in der Behandlung der Lehrfächer den Unterschied übertreiben — mit anderen

Worten also, man kann den Unterricht in den oberen Klassen zu elementar und man kann ihn zu akademisch behandeln. Die Sache ist in der That nicht leicht und jetzt, wo Sie nicht mehr davor zu erschrecken brauchen, müssen wir es hervorheben, wie viel doch von unseren Gymnasien, ihren Lehrern und Direktoren verlangt wird. Eine und dieselbe Anstalt umfaßt 9jährige Kinder und 20jährige junge Männer.

Ton des Unterrichts.

Das nun ist klar und bedarf keiner weiteren Worte, daß mehr als bisher auf dieser obersten Stufe das große Erziehungsmittel, die große pädagogische Hebelkraft der Unterricht selbst ist. Mit wachsender Deutlichkeit müssen die Schüler jetzt erkennen, daß es sich für sie darum handelt, studieren zu lernen und daß Studieren heißt: nicht bloß Kenntnisse sich aneignen, sondern Erkenntnis schaffen. Einige besondere Mittel, diese Erkenntnis=schaffende Thätigkeit zu fördern, werden wir bei den einzelnen Fächern kennen lernen, der ganze Unterricht aber muß jetzt auf diesen Ton gestimmt sein. Durch Wissenschaft zur Wissenschaft erziehen, erinnern wir uns, ist das Wesen des Gymnasiums überhaupt und einigermaßen haben wir uns auch schon deutlich gemacht, was Wissenschaft für den Sextaner, den Quintaner, den Tertianer ist — der Schüler der oberen Stufe muß soweit sein, daß ihm alles zur Wissenschaft wird — und zugleich, daß er die Tiefe des sokratischen Satzes, daß die Tugend ein Wissen sei, zwar noch nicht voll ermißt und erkennt, aber doch wenigstens ahnt und empfindet. Ich denke, auch Sie bewahren jene köstlichste Erinnerung aus der ersten Jünglingszeit, wo wir — freilich mit Unterbrechungen und Störungen, aber doch anhaltend — die Empfindung haben, durch Wissen und Lernen besser zu werden, sittlich vollkommenere Menschen zu werden: dieses beglückende Gefühl kommt dem Lehrer zurück, wenn er dieses Wissen, das mit der Tugend unauflöslich verbunden ist, der nachwachsenden Generation vermitteln darf, und nur in diesem Sinn und Geist ist der Drang nach Übernahme von Unterricht in höheren Klassen berechtigt.

Demnach, werden Sie sagen, würde gleich das erste Fach, das wir ins Auge zu fassen haben, die Religionslehre, 2 St., den theologischen Charakter tragen, etwas wie Theologie sein müssen?

In gewissem Sinne, ja: was auch unser Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der drei oberen Klassen gewissermaßen anerkennt.

Religionslehre.

Allgemeines. Über den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht will ich nichts weiter sagen, als daß die evangelischen Herrn Kandidaten, von denen zwei eine ziemlich weitgehende Religionsfakultas haben, wohl daran thun werden, ihn sich etwas näher anzusehen. Was nicht darin steht, noch stehen kann, werden Sie leicht finden; zusammenhängende Lektüre eines N. T.lichen Buchs z. B. giebt es hier nicht; es steht aber auch vieles Verständige darin, z. B. die Betonung der allgemeinen und der besonderen Sittenlehre in Oberprima, und ein katholischer Priester, der ein ehrlicher aufrichtiger Christ geblieben und kein Politiker geworden ist, wird nach diesem Plane einen eindringlichen und erwecklichen christlichen Religionsunterricht geben können; manche freilich werden sich begnügen, wie früher vielfach zu beobachten war, ihre Schüler mit dem nötigen apologetischen Kleingeld für ihre Lebensreise auszustatten; es kann z. B. ein solcher, wenn ihm jemand die Glaubwürdigkeit der neutestamentlichen Geschichte anzweifelt, rasch entgegnen, was ihm sein Lehrbuch und sein Religionslehrer gesagt haben: ihre Verfasser a) konnten die Wahrheit sagen und b) wollten die Wahrheit sagen, womit dann allerdings für Leute, die nicht weiter forschen können oder sollen, die Sache abgemacht ist.

Sehr schwierig, heute mehr als je, ist der evangelische Religionsunterricht auf dieser Stufe, aber auch sehr lohnend.

Obersekunda: Aufgabe, Gesamtaufgabe. Die Weisung unseres Lehrplans ist eigentlich sehr mager: für Obersekunda zunächst: „Erklärung der ganzen Apostelgeschichte, Lesung von Abschnitten anderer neutestamentlicher Schriften, Wiederholung von Katechismus, Sprüchen und Liedern“; es ist, als wäre hier ursprünglich eine Lücke gewesen, die man nur eben schnell vor dem Druck noch ausgefüllt hätte. Machen wir uns die Aufgabe klar, die in diesen letzten drei Jahren an Jünglingen von 16 bis 19 Jahren zu lösen ist, die dereinst in ernster Lebensauffassung und Lebensführung ihren Mitbürgern voranleuchten *sollen* und machen wir keine Phrasen. Die Aufgabe ist, 1) eine tiefere Ein=

führung oder der Anfang einer tieferen Einführung in einige neutestamentliche Schriften — eine tiefere, meine ich, als sie der Natur der Dinge und der Menschen nach bis dahin möglich gewesen ist: wobei in Obersekunda noch der deutsche Text, die lutherische berichtigte und nach Umständen weiter zu berichtigende Übersetzung zu Grunde zu legen, später auf Prima der Grundtext zu Hilfe zu nehmen ist. Ein neues sehr wichtiges Hilfsmittel, das jedem denkenden Lehrer neue Gesichtspunkte giebt, haben wir schon genannt: die Übersetzung des N. Ts. von K. Weizsäcker, weil hier die Schriften in ihrem natürlichen Zusammenhang gelassen, nicht zu Kultus- und dogmatischen Zwecken in einzelne Verse zerfällt sind.

2) Mitteilung des Notwendigsten über die Entstehung des Kanons der neutestamentlichen Schriften und dieser einzelnen Schriften selbst, soweit man darüber sicheres weiß. Es ist nicht ausführlich dabei zu verweilen, aber es ist auch nicht zu verschweigen, daß bei nicht wenigen, welche den Namen eines Apostels an der Spitze tragen, dieser apostolische Ursprung Gegenstand wissenschaftlichen Zweifelns und Untersuchens ist; der junge Mensch, der ein Gymnasium durchgemacht hat, darf nicht auf der Universität oder sonstwo überrascht werden, wenn ihm irgend ein Halbwisser oder Alleswisser mit der Behauptung imponieren will, daß „bekanntlich“ das Neue Testament gar nicht von den Aposteln und ersten Jüngern Jesu geschrieben sei.

3) Nähere Kenntnis einiger wichtigen Partien der Kirchen- und Dogmengeschichte — hervorragend wichtiger Richtungen, wie unser Lehrplan für I^inf. angiebt, nur daß ihm die Naivetät begegnet, neben dem Pietismus den Rationalismus gänzlich zu vergessen.

4) Dogmatisch-Symbolisches — also Orientierung über den Unterschied der katholischen und der evangelischen Ausprägung des christlichen Bewußtseins: vornehmlich aber eine eingehende christliche Ethik, in der man im Sinne namhafter Theologen, wie Richard Rothe die Dogmatik eingeschlossen glauben darf — also die Lehre Jesu Christi, jene von Petrus so bezeichneten Worte ewigen Lebens, diejenige Seite des Christentums also, die, wie wir schon erwähnten, unser sogenanntes apostolisches Glaubensbekenntnis über dem „Niedergefahren zur Hölle“ vergessen hat.

Das Ziel würde also sein, es dahin zu bringen, daß in den Schülern — allen, vielen, wenigen eben jenes Bekenntnis des Petrus „Herr, wohin sollen wir gehen, du hast Worte des ewigen Lebens und wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus der Sohn des lebendigen Gottes“ Wahrheit, Anfang eines Lebens in der Wahrheit, Anfang eines Lebens in Gott würde.

Einiges Allgemeine.

Es ist gewiß nicht ausgeschlossen, daß in einigen tiefer angelegten Naturen durch einen ernsten Lehrer — und ich habe Ursache zu glauben, daß dieser Unterricht von der großen Mehrzahl derer, die ihn zu verwalten haben und zwar namentlich von denen der sogenannten „freieren Richtung“ so ernst wie nur jemals genommen wird — ein solches Leben in Gott geweckt wird. Eins aber kann und soll deshalb bei allen hervorgerufen werden: eine ernste Auffassung aller sittlich-religiösen Dinge und ein tieferes Interesse für die Probleme, welche das Christentum dem Wollen und Denken des Menschen stellt. Ist dies so wenig? Die Geistlichen auf allen Kanzeln klagen über den Unglauben und sie haben Recht, nur suchen sie den Unglauben an der unrechten Stelle und es ist Zeit, daß man — daß wir, die wir uns auch bewußt sind, einem größeren Herrn, als denen unserer geistlichen oder weltlichen Obrigkeit Rede stehen zu müssen, ihnen das deutlich sagen. Wir nehmen also noch einmal das Kapitel vom Unglauben auf und wiederholen: wer nach ernsthafter Prüfung sich die Formeln der kirchlichen Trinitätslehre, von welchen Formeln das N. T. nichts weiß, nicht gefallen läßt, den Ausdruck Gottes Sohn nicht im Sinn der Gottheit Christi annimmt, leugnet daß das Buch Daniel von Daniel, daß das Evangelium Johannis von dem Jünger geschrieben sein könne, die Offenbarung Johannis historisch auf die neronische Zeit bezieht und keine Weissagungen in ihr findet, der ist nicht ungläubig, er kann jenes Bekenntnis des Petrus mit Wahrheit aussprechen und an Jesus Christus glauben, sowie die Jünger und wie Paulus an ihn geglaubt haben, er kann die volle Kraft christlichen Glaubens an sich verspürt und erprobt haben. Ungläubig ist, wer sich vom Göttlichen abwendet, nicht den Herrn sucht wie die Puritaner ge-

sagt haben, wer über den Interessen dieser Welt, dem Gutleben, dem Carrieremachen, den Orden und Ehren, den Armseligkeiten der Gesellschaft mit ihrem Herren- und Frauendienst den Sinn für dasjenige verliert, was das Evangelium vom Reiche Gottes auf jedem Blatte der neutestamentlichen Schriften predigt und vor dem alle diese Dinge eitel sind — daß nämlich ein Menschenleben nur in dem Maße etwas bedeutet, als es dem Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit dient. Und auch der ist ungläubig, wer, Protestant vornehmlich oder Katholik, aus Gründen der Konvenienz, weil es fashionabel ist und der Carriere förderlich oder auch weil das Gegenteil gefährlich ist, den äußeren Formen und Bezeigungen der Kirche sich bequemt, ja selbst, wie geschehen, den Aachener Windeln und aus Geschäftsinteresse dem Trierer Rock seine Reverenz erweist und was dergleichen Verleugnungen Christi vor der Welt mehr sind. Beide Arten von Unglauben sind allerdings sehr weit verbreitet, namentlich unter dem Stande, der heute eine ähnliche bevorzugte und allgebietende Stellung einnimmt, wie der Klerus im Mittelalter, den Stand der Juristen meine ich. Wie wir, denen in ungezählten Thesen und Abhandlungen die Aufgabe der Charakterbildung zugewiesen wird, uns in solchen Glaubens- d. h. Gewissensfragen zu stellen haben, darüber brauche ich Ihnen nicht zu predigen.

Glauben und Unglauben.

Unter den evangelischen Religionslehrern der letzten Generation hier am Rhein scheint keiner eine tiefere Wirkung ausgeübt zu haben, als Jakob Hülsmann in Duisburg, von dem „Beiträge zur christlichen Erkenntnis aus Aufzeichnungen und Briefen“ durch Hollenberg, und 1890 in bereicherter Gestalt durch Piper herausgegeben worden sind. Auf dieses Buch möchte ich Sie ein für allemal verwiesen haben — ein Erbauungsbuch im besten Sinn, ein Erbauungsbuch namentlich für Lehrer möcht ich es nennen, das mir und vielen oft die Stimmung gegeben oder aufgefrischt hat, in der wir mit Freudigkeit und Selbstvertrauen, das sich hier wie sonst auf Gottvertrauen gründen muß, evangelischen Religionsunterricht erteilen konnten.

Lehrton.

Über den Ton, in welchem dieser Unterricht gegeben sein will, sprechen wir nicht weiter. „Ich glaube, darum rede ich,“ sagt der

Apostel — und wie ich glaube, so rede ich, freilich gilt es nicht immer umgekehrt. Manche, jüngere und ältere, meinen in ihren „Lehrvortrag“ etwas besonderes von Wärme hineinlegen zu sollen: ich bin früh von einem namhaften Pädagogen, der sonst sehr zum Pathetischen neigte und wie sie das nennen, von sehr positiver Richtung war, nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht worden, daß dies grundfalsch ist und daß hier mehr noch als bei jedem anderen Unterrichtsgegenstand der Geist der Sache wirken müsse und Schaden leide, sobald der Lehrer meine, ihm durch besonderes Pathos nachhelfen zu müssen.

Lehrplan. Den Lehrplan würde ich mir nun ungefähr folgendermaßen denken. Wir haben schon gesehen, daß ein Notdürftigstes über Entstehung und Inhalt der alt- und neutestamentlichen Schriften schon den Untersekundanern gegeben werden soll: in Obersekunda beschränkt man sich in dieser Hinsicht (neben der selbstverständlichen Rekapitulation des in Untersekunda über das A. T. Gesagten oder Gelernten) auf das Neue Testament, gebe etwas mehr, erwähne die verschiedenen Ansichten historisch, ohne auf die kritischen Anfechtungen der „Ächtheit“ der einzelnen Schriften näher einzugehen; die Schüler dieser Stufe aber sollen allerdings eine Ahnung davon bekommen, daß eine christliche Überzeugung nicht ohne Kampf und Schwierigkeit errungen wird — auch davon, daß die *πιστις*, der Glaube an das Evangelium Jesu Christi, der wirkliche Christenglaube also, nicht von der Person eines Autors, nicht von einem einzelnen Buche, das ja viele, auch viele Protestanten nicht völlig lesen und noch weniger ganz verstehen, abhängig sei. Ihren urkundlichen Wert, soweit er für diese Altersreife in Betracht kommt, läßt dies unangetastet und sehr wohl darf man — vielmehr soll man — evangelischen Schülern etwas davon sagen, daß dies Wichtige und Große, sich auf Grund der ersten Urkunden eine christliche Überzeugung zu bilden, erst möglich oder wieder möglich geworden ist durch die Reformation Martin Luthers und daß hier die größte Kraft des Protestantismus liegt.

Lektüre; Apostelgeschichte. Als Lektüre, die hier allerdings „den Mittelpunkt“ bildet, giebt unser Lehrplan ganz vernünftig die Apostelgeschichte, nachdem in Untersekunda ein synoptisches Evangelium gelesen

worden ist. Ein gesunderer religiöser Stoff für diese erste Stufe einer höher hinan strebenden Leiter ist nicht denkbar: erste Ausbreitung des Messias- und Gottesreichs, erste Predigt, Gestalten der Apostel, der große tiefe Lebensgang des Paulus, — der erste, in dem „Christus eine Gestalt gewonnen hat“, wie er auch heute noch eine Gestalt in uns gewinnen kann; die ersten Probleme und Gegensätze der engeren, judenchristlichen, ebionitischen und der freieren Auffassung, der Zusammenstoß mit dem jüdischen Fanatismus, wie mit dem Polytheismus und der heidnischen Philosophie, mit den Silberschmieden zu Ephesus und mit den Professoren zu Athen — das alles sind ergreifende Wirklichkeiten: und man kann angesichts dieses, Bildung im tiefsten Sinne bietenden Stoffes nur mit einer Art Mitleid von einem Vorschlag sprechen, der einmal allen Ernstes von einem pädagogischen Lichte ausgegangen ist — nach der Konfirmation überhaupt am Gymnasium keinen Religionsunterricht mehr zu erteilen. Wofür diese zwei so gewonnenen Stunden verwendet werden, können wir uns schon denken — natürlich für vermehrten naturwissenschaftlichen Unterricht. Es scheint ja in der That für das „moderne Zeitbewußtsein“ wichtiger, in der Ameisenkunde sattelfest zu werden, als sich mit dem Geist des großen Apostels der Heiden zu berühren — wobei ich nach der andern Seite allerdings bemerken will, daß dessen Reisen etwas weniger Stecken- und Examensparadepferd sein dürften, als sie es zuweilen noch sind. Zur „Wiederholung von Liedern und Sprüchen“ wie der Lehrplan will, mit etwas Biographischem über die Verfasser der ersteren — nb. nicht Steckbriefen, sondern so gut als möglich „Lebensbildern“ — wird es an Gelegenheit nicht fehlen: dagegen können wir uns von der „Wiederholung des Katechismus“ keinen Gewinn versprechen. Ist überhaupt noch Zeit zu erübrigen, so wäre es sicher besser, noch einen Brief — den an Titus, an Philemon, den Jakobusbrief — zu lesen. Man muß nicht Naivetät und naive Auffassung, wie der Katechismus sie voraussetzt in jedem Augenblick, von jeder Altersstufe fordern. Die Obersekunda, im allgemeinen gesprochen, ist keine ganz leicht zu behandelnde Klasse, namentlich beim Religionsunterricht unreif und dabei kritisch, wissenschaftlich berührt, nicht gefestigt.

Prima, allgemeines. Es bleiben noch 2 Jahre mit 2 Wochenstunden, und mit gereiften, einer tieferen Begründung religiösen Empfindens und Denkens und einer Anweisung und Lenkung für ihre sittliche Lebensführung sehr bedürftigen, für diese Wohlthaten aber auch sehr empfänglichen Jünglingen. Man hat nun wohl schon vorgeschlagen, sehr ernsthaft, diesen Primanern allen, die ja sämtlich deutsche und gymnasialisch vorgebildete Deutsche seien, dabei aber sich in Juden, evangelische und katholische und vielleicht auch einige dissidentische Christen differenzieren, eine Art allgemeiner ethischer Unterweisung, sei es statt des Religionsunterrichts, sei es neben dem Religionsunterricht zu geben, wobei dann vermutlich noch etwas Verfassungskunde, Staatskunde, Bürgerkunde, wirtschaftliche und soziale Belehrung im Hintergrunde stünde. Ich bin gegen alle diese Dinge sehr mißtrauisch; mit der Staatskunde und den wirtschaftlichen „Belehrungen" scheint es mir durchaus keine große Eile zu haben, die Ethik für die Schüler aber ist ihr Christentum, bei welchem wir uns einstweilen die konfessionelle Umhüllung und Verschiedenheit mit ihren Unvollkommenheiten und Unzuträglichkeiten gefallen lassen müssen. Indes die Gelegenheit, Fragen der allgemeinen oder wenn man will philosophischen Ethik zu erörtern, was in bestimmtem Umfang und cum grano salis durchaus in den Unterricht der Prima deutscher Gymnasien gehört, fehlt uns gleichwohl nicht, und zwar braucht sie nicht bei den Haaren herbeigezogen zu werden, sondern sie bietet sich von selbst, z. B. bei geschichtlichen Vorgängen, wie wir noch sehen werden, und vor allem bei der Klassikerlektüre — der deutschen —: vergleichen Sie z. B. was wir früher bei Gelegenheit von Schillers Tell fanden, der griechischen, der lateinischen, z. B. der Lektüre der Satiren und Episteln des Horaz.

N.-T. Lektüre. Demnach würde ich dreierlei für den ev. Religionsunterricht in Prima verlangen: 1. Fortgesetztes Lesen des N. T., also wie auch unser Lehrplan will, jetzt der Quellen des johanneischen und paulinischen Christentums — nicht „Lehrbegriffs" wie man zu meiner Studentenzeit auf Schritt und Tritt zu hören bekam, sondern des christlichen Bewußtseins in johanneischer und paulinischer Ausprägung. Also Ev. Johannis und Römerbrief.

Kirchen-geschichtliche Orientierung.

2. Geschichtliche Orientierung über zwei wichtigste Epochen der Kirchengeschichte und einige allgemeine Erscheinungen christlichen Lebens und Denkens, — also über die Entwickelung der christlichen Kirche in den drei ersten Jahrhunderten und das Reformationszeitalter, und über die verschiedenen Anschauungen, Erscheinungs- und Bethätigungsformen christlichen Denkens und Handelns, christlicher Lebensgestaltung, die in verschiedener Gestalt immer wieder vorkommen — Mönchtum, Scholastik und Mystik, Ketzerei, Pietismus, Rationalismus u. s. w.

Das Wie muß man hier mehr noch als überall sonst der größeren oder geringeren Geschicklichkeit des Lehrers überlassen, der nur nicht vergessen wolle, daß etwas von diesen Dingen auch im weltlichen Geschichtsunterricht vorkommt: ich richte Ihre Aufmerksamkeit darauf, denn es gehört zu unserem Metier, sie zu kennen — wie Sie es machen, wenn Ihnen später ein solcher Unterricht zu eigener Verantwortung zufällt, das ist natürlich Sache eines besonderen und fruchtbar erst in Verbindung mit eigener Praxis vorzunehmenden Studiums. Ich würde für richtig halten, diesen kirchengeschichtlichen Besprechungen allemal das zweite Halbjahr oder dritte Tertial der beiden Primajahre zuzuweisen: I$^{inf.}$: in dem amtlichen Hoch- und Höchstdeutsch gesprochen „Lebensbilder“ aus der Geschichte der christlichen Kirche vor 1517 mit etwas eingehenderer Behandlung der Geschichte der drei ersten Jahrhunderte; I$^{sup.}$: eingehendere Behandlung des Reformationszeitalters 1517—1555, und Orientierung über die wichtigsten Erscheinungen kirchlichen und christlichen Lebens in den vier letzten Jahrhunderten. Bei dem kirchengeschichtlichen Pensum der Oberprima, zum Teil auch der Unterprima, wird eine biographische Behandlung d. h. die Gruppierung des auf diesem Gebiete Geschehenen um die hervorragenden Menschen möglich und rätlich sein, wenngleich die Lebensgeschichte der meisten theologischen Männer ziemlich einfach verlaufen ist; man muß im Auge behalten, daß die Schüler ja den geschichtlichen Hintergrund der geistigen Bewegungen, um die es sich handelt, schon einigermaßen kennen. Und man darf hier wohl mit dem Interesse rechnen, das in den weitesten Kreisen unseres Volks für theologisch-philo-

sophische Fragen noch immer lebt, und man muß dieses Interesse pflegen: ich bin so frei das für mindestens ebenso wichtig zu halten, als die wirtschaftlichen Belehrungen. Hierhin, in den Religionsunterricht werden diese letzteren ja wohl sobald noch nicht eindringen, so verführerisch es auch wäre, diese Schüler darauf aufmerksam zu machen, wie der Geist protestantischen Forschens und evangelischer Freiheit, selbst wo er vorübergehend die schroffste Form des calvinischen Prädestinatianismus angenommen hat, auch auf dem wirtschaftlichen Gebiet, dem wealth of nations große Erfolge gehabt und z. B. bewirkt hat, daß das von der Natur armselig ausgestattete Schottland reicher ist, als Spanien oder Neapel.

Als drittes Gebiet für den Religionsunterricht der Prima hätten wir dann

Glaubens- u. Sittenlehre.

3. Die Glaubens- und Sittenlehre: in unserem Lehrplan ist dieser in I$^{inf.}$ keine Stelle eingeräumt, für Oberprima aber in Aussicht genommen Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Artikel I—XVI, XVIII und XX der Confessio Augustana, nach vorausgeschickter kurzer Einleitung über die drei alten Symbole — historisch wird sie doch wohl sein und lang genug sein dürfen, um den Schülern zu sagen, was ein Symbolum ist, daß aber dem evangelischen Christen, dem Jünger Jesu Christi kein Mensch, kein Symbol, kein Consistorium wehren darf, sich aus den heiligen Schriften selbst und unmittelbar seine Überzeugung zu gewinnen. Art. 1 der Conf. Aug. und sonst ist noch von Ketzereien die Rede: man muß davon sprechen, was dieses unheilvolle Wort, das die heilige Schrift nicht kennt, auf evangelischem Boden allein noch bedeuten kann — die Arianer z. B., welche im ersten Artikel noch neben den „Mahometisten" als Ketzer aufgeführt sind, von uns nicht mehr als „Ketzer" bezeichnet werden können, da viele gute Christen heute hinsichtlich der Gottheit Christi durchaus arianisch denken. Es ist auch nicht unangebracht, bei solcher Gelegenheit überhaupt auf die Gefahren hinzuweisen, die in solchen allgemeinen Etikettierungen „Manichäer" ꝛc. liegen. Es hat Pädagogen gegeben, die von einer Glaubenslehre, einer Dogmatik auf dieser Stufe und auf dem Gymnasium überhaupt nichts

wissen wollten und namentlich die Vorführung und Ausdeutung der sogenannten Unterscheidungslehren ablehnten. Das wird sich aber doch nicht umgehen lassen, weil ein der Universität und weiterhin einer leitenden Stellung in der Gesellschaft entgegenreifender 18=, 20jähriger junger Mann doch wissen muß, was denn eigentlich im letzten Grunde evangelisch und katholisch ist: wobei dann auch an einzelnen Stellen z. B. Art. 7. 8 de Ecclesia man recht wohl und mit Nachdruck sagen darf, daß die Verschiedenheit der Lehre ein friedliches Zusammenleben und auf vielen Gebieten Zusammen wirken nicht ausschließt, und daß es in dieser Beziehung schon besser war — im vorigen Jahrhundert und ersten Viertel des jetzigen — und auch hoffentlich wieder besser werden wird, als es gegenwärtig ist, wo die römische Kirche ihre Fundamentalillusion, die wahre und alleinige allgemeine nicht etwa, was jede Kirche glaubt — erst zu werden, sondern zu sein, durch das vatikanische Konzil auf ihre letzte Spitze getrieben hat. Von wesentlichem Interesse wird auch sein, den Schülern die soziale Belehrung nicht vorzuenthalten, in welchem Sinn allein wir von der Kirche in der Einzahl sprechen können und daß es in unseres Gottes reicher Welt deren mehrere giebt: und selbst die Digression würde ich mir in I^sup. gestatten, daß es ein irreführender Ausdruck sei, von einem Konflikte des Staats und der Kirche zu sprechen, es hätte stets, und oft in der Geschichte nur Konflikte eines Staats, des preußischen, badischen, österreichischen u. s. w., mit einer Kirche, der römisch-katholischen z. B. gegeben. Denn selten hat ein falscher Numerus mehr Verirrung und Unheil in der Welt angerichtet, als dieser unrichtige Singularis „die Kirche“.

Bei Behandlung der Glaubenslehre wird man nie vergessen dürfen, daß man auf geschichtlichem Boden steht, und von diesem Standpunkt aus würde ich auch Art. 16 und 17 de rebus civilibus und de Christi reditu ad judicium, von denen wie es scheint unser Lehrplan nichts wissen will, behandeln und wo ich auf das damnant Anabaptistas qui sentiunt hominibus damnatis atque diabolis finem poenarum futurum esse, und ähnliche Stellen stieße, mich nicht enthalten, mit Nachdruck zu sagen, daß es eine Vermessenheit sei, darüber etwas aussagen zu wollen,

wie auch der Ausdruck damnare, damnamus bei evangelischen Christen nicht mehr bloßen Doktrinen und Theorien gegenüber gebraucht — jedenfalls nur in der Bedeutung „wir verwerfen die Ansicht der —“ gebraucht werden dürfe. Eine christliche Sittenlehre, also ein System einer solchen, an die Confessio anzuschließen, wie der hinsichtlich des evangelischen Religionsunterrichts wenig bestimmt gefaßte Lehrplan anzunehmen scheint, wird nicht leicht sein, und doch wäre darauf sehr großer Wert zu legen, daß der der Universität entgegengehende Schüler darin, in christlicher Ethik, etwas Geschlossenes, Zusammenfassendes, ein System erhielte: ich erinnere mich sehr gut, daß die Mitteilung der Grundzüge der Schleiermacher'schen Ethik in unserem letzten Gymnasialjahr den Strebsamern unter uns einen tiefen Eindruck gemacht hat. Man hat die philosophische Propädeutik aus den oberen Gymnasialklassen hinausgewiesen, und eine vom Religionsunterricht abgelöste Ethik wollen auch wir nicht: aber man sollte denken, daß Schüler, die einiges von Plato gelesen haben, wie jenes erhabene Andachtsbuch der Apologie des Sokrates, eben hier, von dieser ethischen Seite her, und im Religionsunterricht in die Vorhallen philosophischer Betrachtung eingeführt werden könnten.

Dazu werden sie noch von einer andern Seite vorbereitet, die sich mit der religiösen Unterweisung um so inniger verbindet, je weniger man nach unmittelbarer Berührung strebt, — nämlich dem deutschen Unterricht, zu dem wir jetzt übergehen, und auf dessen Boden gegenwärtig die Ästhetik das große Wort zu führen scheint.

Deutsch, 3 St. wöchentlich,

was beiläufig bemerkt, quantitativ ganz genug ist, wie jeder zugeben wird, der mit Liebe diesen Unterricht erteilt hat. Den Grund dafür haben wir früher schon angegeben, und Sie können ihn dem albernen chauvinistischen Mißbrauch gegenüber, der jetzt mit dem Worte deutsch und national getrieben wird, sich selbst und anderen nicht genug wiederholen: weil das Deutsche für den Gymnasiasten niemals Wissenschaft in dem strengen und gewissermaßen harten Sinn ist, noch sein soll, wie Mathematik oder lateinische Grammatik.

Allgemeines.

Unser Lehrplan sagt in den „methodischen Bemerkungen" zu diesem Gegenstand am Schluß mit gesperrter Schrift: „der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schule" — —. Das ist er in gewissem Sinn freilich und wir wollen daraus folgern, daß dies ethische Interesse auch wieder stärker zum Worte kommen darf gegenüber dem ästhetischen, das bereits wie Sie wissen eine Art dramatischer Geometrie hervorgerufen hat; man versinnbildlicht sich „die fünf Teile des regelrechten Dramas" in pyramidaler Form mit Linien: a bezeichnet die Einleitung, b die Steigerung, c die Höhe, d Fall, e Lösung: zwischen a und b liegt 1 erregendes Moment, zwischen c und d rechts oben die Peripetie oder das tragische Moment, und zwischen d und e 1 gegenüber 3 Momente der tragischen Spannung: so entnimmt man Freytags Technik des Dramas, einem Buch, das, obwohl oder weil nicht für die Schule geschrieben, das Orakel dieser neuen und ganz fürchterlichen Schulmeisterei auf diesem Gebiete geworden ist. Dem gegenüber, damit Sie nicht auf dieses scheinbar so bequeme Bette hereinfallen, möchte ich von vornherein beim deutschen Unterricht das stoffliche Moment recht nachdrücklich betonen. In welchem Sinn dies gemeint ist, wird sich zeigen, es giebt nämlich auch feine Stoffe.

Obersekunda. Vorträge.

In Obersekunda behalten wir von den 3 Stunden des Gymnasiums zunächst eine für den Aufsatz und alles, was an diesen sich anschließen kann, — Übung im Disponieren, also Vorlegung und Besprechung von Themen und Aufgaben, die nicht im einzelnen ausgearbeitet werden, womit, wie wir gesehen, man schon in Untersekunda beginnen kann: die Vorträge der Schüler „über Gelesenes" „nach eigenen Ausarbeitungen" verwerfe ich, auch hier, weil es, wenn es ernsthaft genommen wird, neben den „etwa 8 Aufsätzen" im Jahre und den „kleineren (Ausarbeitungen oder?) Abhandlungen aus dem dem Schüler im Unterricht eröffneten Gesichtskreis", sofern man dies als eine besondere Aufgabe auffaßt, noch einige weitere Aufsätze bedeutet, und dem Lehrer, der, wenn er es ernsthaft nimmt, mit den regelrechten Aufsätzen von 20—30—35 Schülern fertig zu werden Mühe hat, eine weitere, und

wenn sie wirklich fruchten soll, auf die Dauer unerschwingliche Arbeit auferlegt. Auch aus einem anderen Grund: weil es für diese Art von Produktion noch zu früh ist. Man frage bei diesen Dingen nicht: können die Schüler es leisten —? Das können sie freilich, es giebt allerlei „Vorträge“ auf der Welt, und einen mäßig stümperhaften wird „der“ Obersekundaner d. h. der Durchschnittsschüler dieser Klasse wohl zusammenzubringen — sondern man muß fragen: können die Schüler das je nach dem Grade ihrer Begabung recht gut, gut, befriedigend leisten? Das leugne ich hier: die recht guten können es nur genügend, die guten nur mangelhaft und die genügenden nur höchst mangelhaft leisten. Es ist auch gar nicht nötig, ich weiß nicht, warum „man“ jetzt nicht schnell genug zum „Vortragen“ dessen treiben soll, was man eben erst ganz oder halb gelernt hat. Wir werden die Zeit hier viel besser brauchen können für die durchaus noch nicht abgeschlossenen sogenannten Deklamationsübungen, mit denen sich das gleichfalls vorgeschriebene oder empfohlene gelegentliche Auswendiglernen von Dichterstellen verbinden oder ergänzen kann: eine Übung, die sich auf dieser Stufe sehr mannigfaltig gestalten lassen wird. Man kann bekanntlich auch Prosa gut oder schlecht vortragen, und wenn denn einmal Übungen im Vortrag, freiem Vortragen sein sollen, so würden mir gelegentliche Disputationen über gelegentlich sich bietende besonders geeignete Gegenstände in der Weise der englischen Debating clubs noch eher einleuchten, weil man hier die Schüler auch an die in unseren Tagen hochnötige Kunst sich kurz zu fassen, einigermaßen gewöhnen oder doch auf sie mit Nachdruck hinweisen könnte. Namentlich aber werden wir die Zeit, die mit jenen „Vorträgen nach eigener Ausarbeitung“ meist mit sehr geringem Nutzen verwendet wird, brauchen können für den auf dieser Oberstufe wie sich von selbst versteht überaus wichtigen deutschen Aufsatz. Die eine der drei deutschen Stunden scheint uns recht eigens dazu da, die Ideenwelt der Schüler, soweit der Lehrer sie durch den eigenen Unterricht, und die in jedem Jahr gemeinsam festgestellten Lehrpensa kennt, in mannigfaltige Bewegung zu bringen, dem Schüler diese Ideen klären zu helfen, was dadurch geschieht, daß er der Lehrer diese Schüler anhält und anleitet, sie

mündlich und schriftlich auszusprechen, zu verbinden, zu gliedern, über sie zu disponieren.

Der Aufsatz. Fundstätte für Themata.

Dies geschieht 1. durch die eigentlich sogenannten Aufsätze, deren man monatlich einen als Hausaufgabe machen zu lassen pflegt. „Kleinere Abhandlungen, aus dem den Schülern im Unterrichte eröffneten Gesichtskreis": ich fasse diese Worte unseres Lehrplans als Umschreibung und Kennzeichnung der acht jährlichen Aufsätze, nicht als besondere Aufgaben neben diesen Aufsätzen, und verstehe unter jenem Gesichtskreis das ganze gymnasiale, nicht bloß das Unterrichtsgebiet des Deutschen. In der That wählt man gemeiniglich die Themata gar zu ängstlich aus dem Umkreise der jeweiligen deutschen Lektüre, was dann leicht dahin führt, daß die Schüler bei diesen Arbeiten Jahre lang aus dem Ästhetisieren und ästhetischen Schablonisieren wo nicht gar Kritisieren gar nicht herauskommen. Die Hauptfundstätte für Aufsatzthemata der Obersekunda würde ich vielmehr noch in der deutschen Lektüre der Vorklasse, der Untersekunda und in der geschichtlichen Quellenlektüre, der lateinischen und griechischen Lektüre meine ich, suchen. Es herrscht bei uns eine merkwürdige Neigung, die Klassenstufen zu isolieren; was in der Untersekunda vorgekommen, durchgenommen, „gehabt" worden ist, erscheint als abgemacht, „man", auch wenn der Man derselbe Lehrer ist, kommt wenig darauf zurück und doch scheint mir das sehr wichtig zu sein, daß die Schüler im Deutschen, wo man eigentliche Wiederholungen nicht anstellen kann, veranlaßt werden, auf das in der Vorklasse Gelernte, Durchgenommene, Durchdachte zurückzugreifen. Wilhelm Tell, Hermann und Dorothea geben eine Fülle von Themen für Obersekunda, aber auch die Geschichte, selbst die Geographie, die lateinische und griechische Lektüre, namentlich Homer liefert solche: Eumaios und Philoitios z. B. vergleichende Charakteristik, wozu man einige besonders bezeichnende Stellen angebe, Eumaios und Eurykleia, Antinoos und Eurymachos, Telemachos auf der Reise und nach der Rückkehr; die Sage vom verschwundenen oder verwunschenen Phäakenschiff u. s. w. Man wird aber dabei allerdings einem Lehrer, der es ernst damit meint, seine Schüler zu fördern, gerade hier im Deutschen ein großes Maß von Freiheit lassen müssen: auf Kon-

ferenz- und Direktorenweisheit und auf spezialisierte detaillierte Pläne für ganze oder halbe Jahre in dieser Hinsicht habe ich niemals viel gehalten.

Aufsatzbesprechungen und Dispositionen.

2. Die eine Wochenstunde, die wir neben den 2 der Lektüre vorbehaltenen regelmäßig zur Verfügung haben, ist nun außer der Aufsatzbesprechung — Vorbereitung und Kritik — nur noch mit einem „zusammenfassenden Rückblick auf die Arten der Dichtung", der, sollte ich denken, nicht viel Zeit in Anspruch nehmen wird, und mit „Klassenaufsätzen" d. h. während der Schulzeit unter dem Auge des Lehrers anzufertigenden Aufsätzen befrachtet. Von diesen Klassenaufsätzen, in denen irgend ein Thema rasch, in einer Stunde oder deren zwei, Wetter und Stimmung mögen sein wie sie wollen, erledigt werden soll, halte ich aufrichtig gestanden nicht sehr viel: ich habe eine Abneigung gegen alles Improvisieren und Extemporieren, zum mindesten auf dem Gebiet der Rede und der schriftlichen Darlegung. Ein Aufsatz ist ein wichtiges, ich möchte beinahe sagen verantwortungsvolles Ding und wird im allgemeinen auch so von den Schülern der Oberstufe angesehen; ihre Moral, sehr lax hinsichtlich des Abschreibens und der Benützung von Eselsbrücken im Lateinischen, Griechischen, Französischen wird strenger wo es sich um den deutschen Aufsatz handelt und mehr noch als bei andern zur Korrektur eingelieferten und korrigiert zurückgegebenen Arbeiten merken die Schüler auf die Aufsätze ihrer Mitschüler und deren amtliche Beurteilung. Daraus folgt, daß man für diese mehr und mehr einen eigentlich produktiven Charakter tragenden Arbeiten den Schülern Zeit und Stimmung, in der sie diese produktive Arbeit leisten sollen, zu wählen selbst überlassen muß: sie werden ja nicht alle Zeitungsreporters, die immer in Stimmung sein müssen. Dagegen würde ich viel von jener durch die eine Wochenstunde bezeichneten Zeit auf die Besprechung von Aufsatzthemen — Themen von nicht im einzelnen auszuarbeitenden Aufsätzen — verwenden, und würde dies mit dem — lateinisch, griechisch oder sonst — schulmäßig Gelesenen oder sonstwie Gelernten in Zusammenhang zu bringen suchen. Z. B.: wir bringen in die nächste (deutsche) Stunde das 21. Buch des Livius mit; der Schriftsteller bezeichnet hier den zweiten punischen Krieg als

bellum quod Hannibale duce Carthaginienses cum populo Romano gesserunt, und als den denkwürdigsten von allen bis dahin geführten, also Thema: mit welchem Recht nennt Livius den zweiten punischen Krieg u. s. w.? Dann finde man, vielmehr lasse man die Momente auffinden und fixiere sie in einer Disposition — wir können uns diese Aufgabe für eine unserer nächsten Besprechungen stellen, und einer der Herren mag uns darüber berichten.

(Hannibale duce — populo Romano, der Krieg eines genialen Führers mit einem großen Volke,

1. Römische Seite	2. Punische Seite
a) Mängel ihrer Stellung,	a) Vorzüge ihrer Stellung
b) Vorzüge ihrer Stellung	b) Mängel und Schäden ihrer Stellung

man lasse dann die Momente von 1) a b; 2) a b einzeln aufsuchen, wobei sich die verschiedenen heuristischen Prinzipien, vom Äußern zum Innern, vom Nahen zum Fernen, vom Negativen zum Positiven und umgekehrt ergeben. Bewahren Sie diese Skizze dann auf, sie kann Ihnen einmal, wo sie plötzlich zur Stellvertretung in eine obere Klasse gerufen werden, gute Dienste thun.

Ähnliche Themen wird die Lektüre, die laufende und die der Vorklasse in guter Zahl liefern, und es wird nicht übel sein, eine Zeitlang gleichartige Themata zu wählen. Es giebt aber auch andere Fundstätten, z. B. eine sehr ergiebige, die nach unserer Voraussetzung in II^inf. gelesenen lyrischen, halb-epischen, epigrammatischen Stücke aus Goethe und Schiller, namentlich die letzteren

Entzwei und gebiete — tüchtiges Wort
Verein und leite, besserer Hort, (Goethe)

oder

Euch ihr Götter gehört der Kaufmann, Güter zu suchen
Geht er und an sein Schiff heftet das Gute sich an, (Schiller),

wenn man dieses letztere nicht auf Prima versparen will. An solchen Themen kann der Schüler lernen, einmal: wie man einen Aufsatz macht, wo man sucht, wie man sucht, wie man das Gefundene verteilt, disponiert, und dabei, bei diesem Disponieren, noch einiges weitere findet; und zweitens etwas noch Wichtigeres, er lernt menschliche Dinge und Verhältnisse, in deren Mitte er selber steht, denkend, sinnend, in einer höheren Sphäre der Betrachtung, im

Licht des Ideals oder der Idee, sub specie aeterni schauen. Diese Übungen würden vorzugsweise mündlich sein, den Charakter lebendigen Zwiegesprächs zwischen Lehrer und Schülern tragen, höchstens, daß man die gewonnene Disposition wie sie allmählich entsteht oder nachdem sie entstanden, niederschreiben, meinetwegen in ein Heft reinlich eintragen läßt: bekanntlich ist eine Disposition um so besser, je säuberlicher sie sich dem Auge darstellt.

Aufsatz-korrektur.

Daß die Aufsatzkorrektur mit jeder höheren Stufe schwieriger wird, versteht sich, sie lernt sich auch nur durch längere Praxis, doch will ich bemerken, daß derjenige Fehler, der mir am häufigsten dabei entgegengetreten ist, nach der guten und löblichen Seite, nach der Fleißseite meine ich, ging: es wurde meist zu viel verbessert. Das schadet allerdings dem Schüler nicht, aber er zieht aus diesem Überreichtum keinen Gewinn, der im Verhältnis stünde zu der von dem fleißigen Lehrer aufgewendeten Zeit. Eine Hauptsache ist, daß der Schüler aus der Art der Korrektur sieht, der Lehrer habe Interesse für seine Arbeit. Durch keine andere Leistung stellt sich so sehr ein individuelles Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler her, als durch den deutschen Aufsatz und das ist wohl gemeint, wenn man jetzt so häufig zu hören bekommt, daß der deutsche Aufsatz die „Hauptsache“ sei. Nicht unbedingt, und nicht bei allen Schülern ist er es und man würde sehr irren, wenn man die Schüler, wie unser Abiturientenreglement zu thun verleiten könnte, nur oder auch nur überwiegend nach ihren deutschen Aufsätzen beurteilen wollte.

Lektüre.

Was die Lektüre betrifft, für die man 2 volle Wochenstunden übrig behält, so finden wir in unserem Lehrplan angegeben: II^sup. Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung (?) durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind und „Lesen von Dramen, z. B. Wallenstein, Egmont, Götz“. Wir wollen nicht hinter dem Berge halten, die Beispiele erscheinen mir nicht glücklich gewählt. Der Götz ist zu schulmäßiger Lesung und Behandlung überhaupt ungeeignet, den sollen die Schüler, ohne daß ihnen der Lehrer dazwischen kommt, zu Hause lesen, in Obersekunda, wollen wir hinzusetzen, schon zu Hause gelesen haben; will man ihn ja in der Schule lesen, so

mag man es in Tertia thun, wo man es in ganz naturalistischer stofflicher Weise thun kann; auch Egmont halte ich nicht für sehr geeignet. Den Wallenstein aber in dieser Klasse zu lesen, ist ein Raub an der Prima: denn dieses größte dramatische Kunst- und Meisterwerk unserer Litteratur gehört schlechterdings nur auf die oberste Stufe unserer Gymnasien, auf Oberprima.

Cessieren der dramatischen Lektüre

Ich bin aber überhaupt der Meinung, daß das (schulmäßige versteht sich) Lesen dramatischer Dichtungen eine Zeitlang zu ruhen hat, — am besten eben hier in Obersekunda. Der Lehrer, der seine Schüler einigermaßen an der Hand hat, wird ihnen hoffentlich schon gesagt haben, daß ein deutscher Gymnasiast — ein deutscher gebildeter Jüngling von 16, 17 Jahren seinen Schiller lesen muß, fortwährend lesen muß, — und wird ihnen den Unterschied einigermaßen klar gemacht haben zwischen bildender Lektüre und bloß unterhaltender Lektüre. Auch was der Lehrplan vom Lesen der Nibelungen sagt, genügt mir nicht. Warum drückt sich der Lehrplan über diese Sache so zimperlich aus? Soll der Gymnasiast das Nibelungenlied lesen oder soll er es nicht lesen? — Soll er in den Stand gesetzt und angeregt werden, Mittelhochdeutsches zu lesen — etwa in das gute alte unvergleichliche altdeutsche Lesebuch von W. Wackernagel sich hineinzulesen, auch ohne daß er später germanistische Studien treibt? Wenn so, dann genügt „Vorlesen von Proben aus dem Urtext" durch den Lehrer nicht, — ein solches Vorlesen hat überhaupt keinen Sinn, wenn nicht der Schüler den Urtext vor Augen hat; es genügt auch das Lesen des Nibelungenlieds allein nicht, und es bedarf einer längeren Zeit, während deren die Schüler sich in diese Welt, die ihnen zugleich sehr fremd und sehr vertraut, sehr fern und sehr nahe ist, hineinlesen und hineinleben können. Auch will ich nur gleich hinzusetzen — denn es regt sich mir hier doch eine patriotische um nicht zu sagen eine chauvinistische Ader, — es ist ein ganz unerträglicher Gedanke, daß Schüler, die den Homer im Urtext lesen, die Heroenpoesie ihres eigenen Volkes nicht so wie der Genius sie geschaffen, sondern nur in irgend einer Übertragung sollen kennen lernen, bei der diese Dichtungen, Nibelungen, Gudrun, Walter von der Vogelweide naturgemäß mehr verlieren als Homer oder So-

phokles, geschweige Thiers oder Macaulay in der Übersetzung verlieren.

Mittelhochdeutsch.

Nehmen wir also wieder unsere Magna charta libertatum, die Erklärung vom Dezember 1890 zur Hand, nach welcher es die Absicht der Regierung ist, den einzelnen Anstalten eine gewisse Freiheit zu lassen und stellen wir zunächst fest: das Schuljahr von Ostern bis etwa Weihnachten gehört der Einführung in einige bedeutungsvolle mittelhochdeutsche Dichtungen, mit denen sich die verschiedenen „Ausblicke“ des Lehrplans auf nordische Sagen u. s. w. leicht und von selbst verbinden. Einem Lehrer, wie es deren Gottlob auch in unserer Zeit noch giebt, die bereits bis zu „Beiträgen zur Theorie des Lehrplans“ fortgeschritten ist — einem Lehrer, der mit besonderer Liebe, Wärme, Begeisterung sich auf diesen Teil der Litteratur und Geschichte unseres Volkes geworfen hat, es wehren zu wollen, daß er auch seine Schüler mit Vorliebe mit ihm bekannt mache, ihnen etwas von seinem eigenen Feuer einhauche, das könnte nur solchen Schulleitern einfallen, die — — ich nicht weiter charakterisieren will. Die Einführung in das Sprachliche könnte, denke ich, ziemlich naturalistisch geschehen, — es ist mir, mir als Laien und einfältigem Sohn meines Volkes, nicht wichtig, wie man auf mittelhochdeutsch dekliniert und konjugiert, wenn ich nur den Dichter selbst lesend höre, hörend lese, wenn nur die herzerquickende Naivetät früherer Jahrhunderte in ihrer echten Sprache zu mir redet

nu versprich es nicht ze sere sprach aber ir muoter dô

u. s. w. und darauf, diese Dichtung in dieser ihrer Urgestalt zu sich reden zu lassen, hat jeder Schüler, dem man ja überdies zum Überfluß noch bei jeder Gelegenheit sagt, daß er ein Deutscher sei, ein Recht — ein Recht, das ihm keine Lehrordnung rauben kann und darum auch nicht sollte.

Glocke und Spaziergang.

Es ist dann noch die Zeit von Weihnachten bis Ostern übrig, und diese würde ich, den in Untersekunda angesponnenen Faden wieder aufnehmend, demjenigen widmen, was der preußische Lehrplan Schillers und Goethes Gedankenlyrik nennt: einfacher gesagt, ich würde zunächst Schillers Glocke, die unser Lehrplan höchst seltsamer Weise der Obertertia zuweist, und Spaziergang lesen, und

dem hinzufügen, was sich von Schillers und Goethes Gedichten dem leicht anschließen läßt oder als sinn- und geistverwandt von selbst anschließt; bis zu den „Künstlern" dürfen wir allerdings nicht emporsteigen. Dies würde, denke ich, einen sehr würdigen Schluß für Obersekunda, und eine sehr wirsame Überleitung zur obersten Stufe, zur Prima bilden.

Prima. Aufsätze und Vorträge.

Die Aufsätze und Vorträge, bei denen der Lehrplan selbst einfach auf die Vorklasse verweist, werden sich nunmehr allerdings enge an die deutsche Lektüre anschließen müssen, denn wir sind nun in der That bei der Vertiefung angelangt, und für diese Vertiefung ist der deutsche Aufsatz — sind die Versuche in mehr oder weniger selbständiger Gestaltung oder Verarbeitung dessen was große Geister an welterklärenden Gedanken und Symbolen in ihren Werken niedergelegt haben, das wichtigste Mittel. Wo die Klassen nicht sehr frequent sind, mag man es denn in Gottes Namen mit den Vorträgen, aber nicht „über Leben und Werke von Dichtern" wie der Lehrplan will, sondern höchstens über „Einzelnes aus dem Leben und Werken" ꝛc., versuchen, bei denen wir nur das eine für unsere Lebenszeit, ich für den kurzen Rest und Sie hoffentlich für eine lange Zeit des Wirkens uns merken wollen, daß man die Aufgabe nicht speziell und nicht konkret genug fassen, nicht nachdrücklich genug auf kurze Vorträge hinarbeiten kann. Denn bekanntlich hat im 19. Jahrhundert alles was Vortrag heißt, eine fatale Neigung sich auszudehnen. Im übrigen ist es, wie Sie in Schillers Pädagogik lesen können, sehr leicht, im deutschen Unterricht gewaltige Dinge zu verlangen, nirgends sind die großen Worte so billig: atqui vultus erat multa et praeclara minantis, während man doch sagen muß, daß die tiefsten Wirkungen, die der deutsche Unterricht auf Prima, Lektüre und was sich an sie anschließt, haben kann und auch hat, sich vielfach der unmittelbaren Wahrnehmung entziehen, sich nicht mit Händen greifen lassen, und daß das beliebte Prahlen mit den guten Erfolgen, den besten Erfahrungen, die man gemacht, nirgends weniger am Platze ist. Manches geht nur auf, auch in unserer pädagogischen Welt, wie dort in der Parabel des Evangeliums, weil es nicht tiefe Wurzel hatte, und nicht nur denen, die berufen und

nicht berufen uns meistern und richten, sondern auch uns selbst müssen wir es sagen, daß das Beste, was wir unsern Schülern geben, in der Stille wirkt, und Früchte trägt, ohne daß wir es gewahren — ja manche dieser besten Früchte reifen, ohne daß sie irgend jemand als aus dem von uns gestreuten Samen gezogene erkennt, geschweige anerkennt.

Dispositionsübungen.

Obgleich nun auf dieser höchsten Stufe die Besprechung, sagen wir hier nur ganz vornehm die Kritik der Aufsätze, nachdem sie mit dem Interesse, das der Lehrer einer angehenden wissenschaftlichen Leistung widmen soll, korrigiert sind, naturgemäßig mehr Zeit erfordert und außerdem in der einen von den 3 Stunden, welche uns die Lektüre übrig läßt, wenigstens das Allernotwendigste der sogenannten formalen Logik durchgenommen werden muß, wird doch immer einige Zeit noch übrig bleiben, um mit der in Ober- oder schon Untersekunda begonnenen Besprechung von Aufsatzthemen fortzufahren — den Dispositionsübungen also, worunter man aber sich hüten muß, etwas bloß oder auch nur überwiegend Formales zu verstehen. Den lateinischen Aufsatz hat man uns gestrichen und hat dabei, wie ja bei jeder Revolution geschieht, eine ganze Menge Erträge treuen und vielfach auch einsichtigen Fleißes zertreten, nicht bloß die unter dem Namen Galbula gehende Sammlung musterhaft-mittelmäßiger Arbeiten oder mittelmäßiger Musterarbeiten; und aus diesem Schiffbruch, bei dem auch ich um Hab und Gut gekommen bin, hat sich nur ganz weniges retten lassen. Einiges doch: die besten der lateinischen Aufsatzthemen, die sich doch meist auf dem Gebiete der alten Geschichte bewegten und von denen sich an einer Anstalt, wie der unsrigen, in ein paar Jahrzehnten ein schöner Vorrat angesammelt hat, eignen sich sehr gut als Themata für die Dispositionsübungen, weil der Stoff den Schülern zwar nicht mehr so vertraut ist, wie in der guten alten Zeit, wo man noch die zwei Jahre für die alte Geschichte und außerdem noch die notwendige Stundenzahl für Latein und Griechisch hatte, aber doch noch soweit vertraut, daß sie mit den wichtigsten Thatsachen und Momenten z. B. des Kriegs mit Pyrrhus, der punischen, der Perserkriege, des peloponnesischen Krieges u. s. w. operieren können. Ich will zu den Themen, die Sie in meinem pädagogischen

Testament finden, noch einige hinzusetzen, von denen jeder von Ihnen sich ein beliebiges für eine didaktische Skizze einer deutschen Stunde in Unter- oder Oberprima heraussuchen mag.

Quid virtus et quid sapientia possit
utile proposuit nobis exemplar Ulixen (Homerus).

in welchem Sinn ist dies wahr und in welchem falsch?
Ebenso:

et prodesse volunt et delectare poetae

oder ebenso:

Nil admirari prope res est una Numici
solaque quae possit facere et servare beatum.

Nehmen Sie dazu noch zwei ebenso schwierige, wie ebenso fruchtbare:

Man nennt das Griechische und Lateinische oft tote Sprachen: wie weit hat dies einen verständigen Sinn?

Was bezeichnen wir, welchen Begriff verbinden wir mit dem Worte klassisch? Vgl. Horaz Epp. II, 1, V. 34 ff.:

so hätten Sie schon einen kleinen Vorrat für Oberprima: für Unterprima die Lebensgeschichte des Klearchos bei Xenophon — Sokrates als Bürger — Horaz, wie weit Politiker? — M. Atilius Regulus als tragischer Charakter — Hannibal und Scipio, im gleichen Jahre gestorben — der Ausgang des Pompejus — welche Rolle spielt C. Julius Cäsar in der Geschichte unseres Volkes u. s. w.

Denn dabei bleibt es und darin soll uns auch alles Dilettantengerede nicht stören, daß wir in der Kenntnis der alten Geschichte (das Wort Geschichte im weitesten Sinne genommen) auf dem Gymnasium einen Stoff haben, in dem man und mit dem man Schüler auf die mannigfachste Weise arbeiten lassen, arbeiten lehren kann. Den Lehrer damit an diesen Stoff oder an irgend einen anderen für seine Aufsatzthemen und Dispositionsübungen zu binden würde verkehrt sein; sogenannte Konzentrations-Pläne, wie einer uns z. B. im Jahre 1890 von einigen Herrn vorgelegt worden ist, von Sexta bis Prima, mit allem Konzentrationsmaterial und etwas, was die Herrn für konzentrierende Ideen hielten, könnte man, wenn man sich einmal auf eine solche Utopie einließe, ebensogut zu Dutzenden vorlegen. Der Lehrer des Deutschen in Prima muß oder sollte seine eigene Art, seinen eigenen Geist, seine eigene Individualität haben und muß sie geltend machen dürfen. Rück-

sichtlich der Lektüre — dem Was soll gelesen werden? gegenüber, zunächst kann allerdings wie selbstverständlich, diese Individualität des Lehrers nicht unbeschränkt walten, es muß für die zwei Jahre der Prima ein verständiger Plan für das zu Lesende entworfen und auch eingehalten werden.

Lektüre. Die Lektüre — von den Lebensbildern wollen wir einstweilen absehen — besteht aus prosaischer und poetischer, d. h. dramatischer und die letztere, die, wenn das Glück gut ist, das Höchste bietet, was der Gymnasialunterricht auf profanem Gebiet mindestens, wenn ich mir diese Unterscheidung von heilig und profan einmal gefallen lasse, leisten kann, beansprucht mit Recht den Löwenanteil an der der Lektüre zugemessenen Zeit. Prosalektüre würde ich eintreten lassen, wenn ein Drama, wie etwa Wallenstein oder zwei nahe zusammengehörige wie Iphigenie und die Braut von Messina erledigt sind. Der Abwechslung wegen, wenn Sie wollen: vor allem aber um den großen Eindruck, den die Beschäftigung mit einem solchen Werk der hohen Tragödie hoffentlich hinterlassen hat, nicht sofort wieder durch einen gleichen, gleichartigen, zu verdrängen, mindestens zu beeinträchtigen. Also 4, 5 Wochen prosaische Lektüre dazwischen, dann ein neues dramatisches Werk 1. Ranges.

Prosalektüre. Lessingskultus. Für die Prosalektüre in Prima, also überhaupt für den deutschen Unterricht in dieser Klasse, ist ein gutes deutsches Lesebuch — einige der besten Worbs, Deycks ed. Kiesel, Cauer, Biese, Muff liegen zu Ihrer Einsicht hier aus — unentbehrlich, damit die Schüler, die in dem Buche auch außer den Schulstunden lesen werden, verschiedene Prosa, den Geist unserer Sprache in mannigfacher Ausprägung, kennen lernen und in der Ideenwelt der Gegenwart — die, wo von nationaler Litteratur die Rede ist, die letzten 1½ Jahrhunderte, 1748 bis heute, bedeutet — einigermaßen eine allererste Orientierung gewinnen. Hier möchte ich gegen den übertriebenen Lessingskultus Einspruch erheben, dem auch unser Lehrplan noch einigermaßen huldigt, indem er für Unterprima den Laokoon, für Oberprima die hamburgische Dramaturgie nennt, während es sich doch vernünftigerweise nur um einige ausgewählte Stücke aus diesen bahnbrechenden Schriften handeln kann. Ich

habe wiederholt in Abiturientenaufsätzen Lessing, Schiller und Goethe als ganz gleiche Größen behandelt gefunden und mich wohl veranlaßt gesehen, diesen Abiturienten in letzter Stunde noch zu sagen, daß wir das kritische Talent oder selbst Genie nicht dem schaffenden, den großen Kritiker nicht dem großen Dichter an Bedeutung für das Leben unserer Nation gleichstellen dürfen, wie dies niemand schöner als Lessing selbst in der bekannten Stelle der Dramaturgie ausgesprochen hat. Von dieser letzteren auf dem Gymnasium mehr als einige wenige ausgehobene, längere Stellen zu lesen, ist unfruchtbar und in gewissem Sinne sogar schädlich: Kritiken lesen, wo man selbst von der Sache gar nichts kennt — Kritik im Übermaß genossen, ist immer bedenklich: über diese Sache hat G. Rümelin in den Reden und Aufsätzen, die ich Ihnen auch von unserem pädagogischen und didaktischen Interesse aus sehr empfehle, sehr gut geschrieben. Einzelnes z. B. Stück 10, 11, 12 über Geister- und Gespenstererscheinungen auf der Bühne lassen sich sehr fruchtbar behandeln, wenn man z. B. untersucht, ob die Erscheinung von Banquos Geist im Macbeth oder Talbots in der Jungfrau von Orleans nach Lessings dort aufgestellten Gesichtspunkten sich rechtfertigen oder umgekehrt diese Gesichtspunkte der Dramaturgie gegenüber jenen dichterischen Konzeptionen aufrecht halten ließen. Ästhetisches ist natürlich nur so fruchtbar zu behandeln, wenn man das Gesetz an einem dem Schüler bekannten oder erreichbaren Schönen prüft: z. B. wenn man bei der Behandlung desjenigen Stücks von Lessings Laokoon, das von der Art wie Homer schildert spricht, die dort besprochene Beschreibung des Schilds des Achilleus etwa mit Schillers Lied von der Glocke vergleicht, was auch sonst lohnend sein dürfte. Haben die Schüler oder hat man dies mit den Schülern gethan, dann haben sie aus der Laokoonslektüre den dauernden Gewinn gezogen, der dort zu holen ist — den rechten Weg Homer zu lesen gefunden.

Zu unserer eigenen Übung wollen wir in unserer nächsten Besprechung einmal ein recht interessantes Thema behandeln: das Gastmahl im Macbeth und das Banket in den Piccolomini.

Poesie. Dramatische.

Zu einer Vorfrage noch giebt unser Lehrplan Anlaß. Er sagt I^sup. Lektüre aus der Hamburger Dramaturgie — ferner

Lesen von Dramen, insbesondere auch Shakespeares in der Übersetzung. Also mehrere Dramen Shakespeares? wieviel bleibt denn noch Zeit für unsere eigenen? Ich denke von Shakespeare so hoch wie Einer, so hoch wie G. Rümelin, der, weil er dem maßlosen Buche von Gervinus und ähnlichen gegenüber die Sache der Dichtung und der Vernunft führte, von unseren Shakespearesgötzendienern mit dem großen Kirchenbann belegt worden ist, — aber ich würde in unser Repertoir der schulmäßig zu lesenden oder mit andern Worten der auf dem Gymnasium zu studierenden Dramen nur den Macbeth aufnehmen, der durch Schillers Übersetzung ganz unserer Nationallitteratur einverleibt worden ist — in die einzuführen wir als die Aufgabe des deutschen Unterrichts von Sexta bis Prima bezeichnet haben. Und wir wollen uns hier schon sagen, was man heute immer wieder zu vergessen scheint, daß man nicht alles was lesenswert ist lesen kann — am wenigsten bei 3 Stunden Deutsch wöchentlich auf der Prima eines Gymnasiums.

Repertoir. Unser dramatisches Repertoir für die zwei Primajahre bestand, da der Tell, die Jungfrau von Orleans, Minna von Barnhelm und Hermann und Dorothea schon vorweg genommen waren, aus folgenden Stücken: Lessings Emilia Galotti, Goethes Iphigenie, Schillers Braut von Messina und Maria Stuart, Sophokles' Antigone, Übersetzung von Bruch, (Schillers Huldigung der Künste), Lessings Nathan, Goethes Tasso, Schillers Wallenstein, Demetrius und Shakespeares Macbeth. Unser Repertoir sage ich, es sind in der Regel, wenn auch die Prosa und die Lebensbilder, die dann doch auch einige Illustration und damit einige Zeit verlangen, zu ihren Rechten kommen sollen, die Stunden für nicht mehr als drei Dramen im Jahre aufzubringen gewesen: namentlich nimmt die gewaltige Wallensteinstragödie viel Zeit in Anspruch, auch in jenem besten Falle, wo der Lehrer sich nicht in die Geheimnisse der dramaturgischen Geometrie, der steigenden und fallenden Handlung, der ersten und zweiten Exposition, der Höhenschwebe, der Haupt- und Nebenkatastrophe und der verschiedenen erregenden Momente verliert, noch auch unternimmt, was allerdings gar keine Kunst ist, die Disposition der Kapuzinerpredigt im Lager herauszutifteln.

Der Lehrplan, wie wir auch, setzt dabei die Ergänzung durch „Privatlektüre" voraus, gegen welches in diesem Zusammenhang besonders schreckliche Fremdwort ich die Hilfe des allgemeinen deutschen Sprachvereins anrufen möchte. Der Lehrer, würde ich sagen, setzt voraus, daß seine Schüler die in der Schule nicht gelesenen klassischen Stücke zu Hause lesen, sagt ihnen auch, daß sie

— denn wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt,
ist ein Barbar, er sei auch wer er sei

Barbaren wären oder werden würden, wenn das nicht der Fall wäre, und setzt bei Aufsatzthemen oder Dispositionsübungen dieses Lesen oder Gelesenhaben des Egmont, des Götz, des Don Carlos einfach voraus.

Sie sehen leicht, daß ich für das erste Jahr Frauentragödien und solche gewählt habe, die, wie die Iphigenie und die Braut von Messina unmittelbar mit dem klassischen Altertum Verbindung oder Fühlung haben; für das zweite solche, welche einen Mann, ein Mannesleben zu ihrem Mittelpunkte nehmen. Denn es ist immer gut, verbindende Fäden, eine bindende Idee, innere Zusammenhänge zu suchen, — das Interesse gewissermaßen zu koncentrieren, nach einem gemeinsamen Punkt zu lenken: dies ist ein Stück natürlicher „Koncentration des Unterrichts". Man kann dasselbe auch auf anderen Wegen, durch anderes Zusammenstellen erreichen, nur darauf würde ich Wert legen, daß nicht, wie vielleicht ein Koncentrationsfanatiker zu thun versucht wäre, die Stücke von Lessing z. B. hintereinander, dann die von Goethe, dann die Schillers gelesen werden, sondern daß die drei Dichter im ersten wie im zweiten Jahr vertreten sind, in ihrer Eigenart längere Zeit auf die Schüler wirken und sich so einwurzeln, daß sie in der That ein Inventarstück ihres geistigen Lebens werden. So allein werden die tieferangelegten unter diesen jungen Männern hingeführt auf den sehr fruchtbaren Gedanken, später einmal, womöglich bald, auf der Hochschule und in deren langen Ferien, den ganzen Schiller, den ganzen Goethe, den ganzen Lessing, auch den ganzen Shakespeare, Leben und Werke, die Werke in der Ordnung der Lebensentwickelung des Dichters zum Gegenstand einer zusammenhängenden Lektüre, die dann immerhin schon den Namen

Studium verdient, zu machen. Sie selbst, m. H., wenn Sie diesen Gedanken nicht selbst schon gehabt haben, führen Sie ihn jetzt noch aus: Sie werden einen nicht ausmeßbaren Gewinn davon haben.

Läßt man sich einmal den eben skizzierten Gang gefallen, so würde ich denselben näher in der folgenden Weise charakterisieren — Nb., so kann mans, könnte mans, nicht so muß man es machen. Voraussetzung sind zwei diesem Lesen — Lesen unter Führung eines der Sache mächtigen Lehrers — gewidmete Wochenstunden.

Unterprima: Behandlung.

1. Einleitend würde ich erinnern, wie und wie weit der bisherige deutsche Unterricht sie, die Schüler, in die deutsche Nationallitteratur eingeführt habe, auch noch einmal auf katechetischem Wege feststellen lassen, was man mit diesem landläufigen Worte Nationallitteratur für einen Begriff verbindet, — „denn ein Begriff muß bei dem Worte sein", — würde dann weiter an dasjenige anknüpfen, was sie über die Entwicklung dieser deutschen Litteratur aus der Geschichte und sonsther wissen: doch dürfte eine solche Einleitung nicht mehr oder nicht viel mehr als eine Stunde dauern;

2. dann würde das beginnen, was unser Lehrplan die Lebensbilder vom Beginn des 16. Jahrhunderts an bis zum 18. Jahrhundert nennt, und was man früher zu Unrecht Litteraturgeschichte genannt oder als solche ausgegeben hat. Man würde hier namentlich zum Frommen der katholischen Schüler, denen der große Mann vielfach nur als Karrikatur entgegengebracht worden ist, Martin Luther als großen Schriftsteller und sprachschöpferischen Geist charakterisieren, den Verfall der Dichtung nach ihm und dessen Gründe erwähnen, einzelnen aus der trüben Flut sich heraushebenden wie Paul Gerhard und Johann Scheffler (Angelus Silesius) einige warme Worte widmen, einiges aus dem Cherubinischen Wandersmann und Paul Gerhards in echter Luther- und Goethesprache redendes Morgengebet „die güldne Sonne u. s. w." vorlesen; Martin Opitz Verdienst in trauriger Zeit hervorheben, und mit einigen raschen Schritten das 18. Jahrhundert zu erreichen suchen. Hier tauchen dann aus dem Lesebuch immerhin schon Erinnerungen und Anhaltspunkte auf; die Schüler haben von Hagedorn, von Gellert, von Hölty früher irgend etwas gelesen; man kann ihnen sagen, daß es jetzt an der Zeit für

sie sein möchte, Goethes Wahrheit und Dichtung zu lesen, wo sie das Erwachen eines neuen Geisteslebens in unserem Volke mit Augen schauen könnten: und man erreicht so das große Jahr 1748, in welchem, wie bekannt, die ersten Gesänge des Messias erschienen sind. Ich denke das ließe sich, das Lesen oder wo das Lesebuch im Stiche läßt, auch Vorlesen einiger bedeutender Beweisstücke, in zwei, drei weiteren Stunden erreichen: und damit haben wir, würde ich meinen Unterprimanern sagen, die eigentlich klassische Zeit unserer Dichtung erreicht, mit deren Studium wir begnadigte Menschenkinder uns jetzt zwei Jahre beschäftigen dürfen, und welche charakterisiert wird durch sechs große, größere, größte Namen, 3 × 2 Klopstock und Wieland, Lessing und Herder, Goethe und Schiller.

3. Dies ist Ihnen und etwaigen spätern Lesern unserer Betrachtungen nicht neu, wohl aber den Schülern, und Wert ist darauf zu legen, daß ihnen, namentlich diesen Schülern der höchsten Gymnasialstufe, jede Aufgabe in klarer Begrenzung vorgelegt werde. In dieser Zeit, 1748 bis etwa 1832, sofern ein bestimmter terminus ad quem angegeben werden soll, hat sich unsere deutsche Bildung erneuert, umgestaltet, und unser heutiges Denken und Dichten ist von dieser Erneuerung und Umgestaltung bedingt; einige hervorragende Werke und ihre Schöpfer sollen in diesen zwei Jahren Gegenstände unseres Studiums sein.

Das Biographische im engeren Sinn kann in diesen „Lebensbildern" bei Klopstock, Wieland, Herder, Lessing recht kurz behandelt werden. Von Klopstock wird man einige der Oden, die besonders charakteristisch sind, Den Eislauf, Die beiden Musen, die auf die französische Revolution, einen oder zwei Gesänge des Messias, und, des Kontrastes gedenkend, dann einen oder zwei Gesänge aus Wielands Oberon lesen, — was alles ja wohl im Lesebuch zu finden sein wird, und wofern nicht, vorgelesen wird. Bei Herder hebt man die Stimmen der Völker hervor, mit einem Ausblick auf Rückert und den königlichen Vorzug unseres Volks und unserer Sprache, alle Poesie aller Zeiten und Völker übersetzen, verdeutschen, nicht bloß verdolmetschen zu können, bis wir bei Lessing dem Kritiker, und beim Drama als der höchsten und

wirksamsten Art der Poesie angelangt sind: ich denke in der vierten oder fünften Woche: und dann frisch hinein in die dramatische Lektüre,

4) die wir, äußerlich betrachtet, nicht anders zu behandeln haben als bisher. Kurze Einleitung ohne Notizenkram — das Stück ist entstanden in den und den Jahren, an dem und dem Ort, als der Dichter so und so alt war, in der und der Zeitatmosphäre, das weitere später —, Lesen der einzelnen Scenen in verteilten Rollen, knappe Erläuterung des sprachlich oder sachlich nicht unmittelbar Einleuchtenden oder Verständlichen; nach jedem Akt macht man Halt, studiert auf katechetischem Wege das Gelesene, indem man 1) nach dem Fortschreiten der Handlung in dem gelesenen Akt fragt und 2) dasjenige aufsuchen und sammeln läßt, was in diesem Akte die handelnden Personen zu charakterisieren dient, — die neuauftretenden und die schon bekannten, unmittelbar und mittelbar, wie sie sich selbst geben, wie sie andern erscheinen; und ist so das ganze Stück gelesen: zusammenfassende Schlußbetrachtung, bei der nunmehr wie von selbst die Idee des Stücks an die Oberfläche treten wird und nun in ähnlicher Art wie bei den einzelnen Scenen, aber jetzt in vertiefter Weise gefunden wird, wie diese Idee in der dramatischen Handlung sich verwirklicht, ihre Gestalt findet, der Geist des Stücks sich seinen Körper gebaut hat und wie sich die einzelnen handelnden Personen, Haupt- und Nebenpersonen, zu dieser Idee verhalten. In dieser Weise soll zunächst, aber in ziemlich raschem Tempo und ohne viel Scholienweisheit Lessings Emilia Galotti gelesen werden. Hat man hier stark an dasjenige erinnert, was der Dichter aus antiker Anschauung entnommen, und wie er es umgebildet hat, so geht man zu den zwei Dichtungen allerhöchsten Ranges weiter, an denen neben vielem andern auch das unsern Schülern klar werden soll, auf welche ganz verschiedene aber gleich herrliche Weise zwei verschiedene große Geister unseres Volks antiken Stoff in Neuschöpfungen umgeprägt haben. Und warum sollte man denn nicht, da wir hier auf Höhen wandeln, auf denen momentane Zeit- und Volksverschiedenheiten in einer höheren Betrachtung verschwinden, Sophokles Antigone in schöner Übersetzung ohne Gelehrsamkeit und Exkurse lesen, um reine Altertumsluft zu atmen? Wird nach dem Unterrichtsplan in dieser

Klasse die Antigone griechisch gelesen, so liest man sie selbstverständlich jetzt nicht deutsch, sondern weist nur die Schüler darauf hin, daß sie bei diesem späteren Lesen erst voll erkennen würden, worin und in welcher Weise die beiden großen Dichter des 18. christlichen Jahrhunderts sich mit dem großen Dichter des 5. Jahrhunderts vor Christo berührten. Über die Iphigenie und die Braut von Messina glaube ich mich auf mein Testament beziehen zu können, wo die Behandlung, freilich ohne steigende und fallende Handlung und ohne Höhenschweben und Umkehrstufen skizziert ist: die Andeutungen dort werden für den Lehrer genügen, der Fähigkeit mit Fakultas vereinigt, und dessen Direktor, wenn beides zusammen nicht zu haben ist, sich mit der ersteren begnügt. Ich bin gar nicht der Meinung, dort etwas so ganz besonderes gesagt zu haben. Ganz im Gegenteil beziehe ich mich auf das dort Gesagte deshalb, weil jene Behandlungsart sich mir ergeben hat aus einem gewissermaßen — denn die dramaturgische Geometrie war damals noch nicht erfunden — voraussetzungslosen Unterricht, bei dem mich nur der eine Gedanke leitete, ich darf beinahe sagen erfüllte, dahin zu wirken, daß diese Dichtung meinen Schülern das werde, was sie mir selber war: wobei ich dann, eben weil ich nichts anders wollte, als dies, die Sache, die Dichtung, selbst immer tiefer in dieselbe eingedrungen bin. Mit der Lebensgeschichte der Dichter und ihren Werken war ich bekannt, ich darf beinahe sagen vertraut, weil von früh auf bekannt; Kommentare habe ich wenig oder nicht benutzt, und später auch jüngere Lehrer davor gewarnt, immer erst einen Bücherhaufen anzulaufen, ehe sie an die Quelle aller Quellen bei diesem Unterricht, das eigene Empfinden und Erleben großer Dichtungen kommen: und ich bin jetzt, nachdem ich nicht wenige dieser neuerdings massenhaft erscheinenden sogenannten Schulausgaben durchgesehen, mehr als je der Meinung, daß ihr ästhetisches Spintisieren und Klassifizieren und Disponieren auf Grund des in seiner Art ja sehr, aber nicht zu solchem Zweck empfehlenswerten Buchs von G. Freytag, eine Verirrung ist, welche die wahre Wirkung des Werkes hemmt, weil sie stets den Lehrer oder vielmehr die Note zwischen die Dichtung und die Schülerseele schiebt. Wir müssen zu einer natürlicheren Weise

zurückkehren. Wenn ich nicht fürchtete, mißverstanden zu werden, so würde ich sagen, wir müssen wieder etwas vom Geiste des Fünfzigpfennigplatzes, von der stofflichen, der volkstümlich-realistischen Auffassung zurückgewinnen, der Auffassung jener Klasse von Zuhörern, auf die, was sie sehen und hören, die spannende Handlung, die schlagende Wahrheit und Kraft der Sentenzen, der schöne Klang der Verse, unmittelbar und kritiklos wirkt, die nicht merken, daß in der wundervollen Stelle in der Iphigenie

mit ihrer Feuerzunge schilderté (u. s. w.)

die letzte Silbe lang genommen werden muß, während sie doch von Haus aus kurz ist und die sogar an Schillers übelgeratenem Reim im 4. Aufzug, 1. Scene der Jungfrau

Königé, Berges Höh'

arglos vorübergehen und vorüberlesen. Es ist an der Zeit, daß die Schule, und das Gymnasium insbesondere, und namentlich in seinem deutschen Unterricht, jenem Kriticismus und falschen Kunstkennertum, das sie jetzt vielfach begünstigt und hervorruft, vielmehr entgegentrete und entgegenarbeite — ich meine jenes, das sich nicht mehr an dem schönen Gewand, sondern an den feingearbeiteten Nähten nicht etwa erfreut, sondern nur dieselben bestaunt, bespricht, mit süffisantem Tadel oder mit noch süffisanterer Anerkennung bespricht oder beschwatzt — jene sich Künstler und Kunstkenner dünkenden Banausen, die nur darauf sehen, ob die Handwerksregeln beobachtet werden, die nicht mehr selbst gerührt, ergriffen, begeistert sind, sondern nur fragen, ob der Dichter, Musiker, Schauspieler, Maler es auch richtig angefangen hat, uns zu rühren und zu begeistern. Man trifft sie bekanntlich in sehr hohen Schichten, ja sie sind dort recht eigentlich heimisch: und durch ihre Söhne berühren sie sich sehr nahe mit der Schule, und üben Einfluß. Jeder erfahrene Lehrer kennt Schüler aus so unglücklichen Häusern, wo man Theater, Konzert, Vorlesungen u. s. w. hauptsächlich deswegen besucht, weil man nicht weiß, was man mit Zeit, Talent und Kraft anfangen soll, und weiß, daß sie mit ihrem blasierten nil-admirari oder mit ihrer falschen Bewunderung des bloß Virtuosen, anstatt des Schönen und Guten, nicht wenigen ihrer Mitschüler imponieren. Diese Be-

dauernswerten selbst wieder zu einem schlichten admirari, einem reinen Bewundern zu bringen, und die Nichtblasierten darin zu erhalten, ist eine, und ist die schönste Aufgabe des ganzen deutschen Unterrichts und dieses Teils insbesondere. Ich berufe mich für meine Art und Auffassung auf einen Mann, dem niemand einen echten und feinen Sinn für alle Arten des Schönen und eine tiefeinschneidende Kritik, wo sie hingehört, abzusprechen gewagt hat, auf Friedrich Theodor Vischer, dessen Unterhaltung über alle Art von Dichtung darum so über die Maßen erquickend war, weil sie überall die schlichte und gesunde, keinem unverbildeten Menschen verschlossene Freude an allem Schönen, es mochte ein schöner Rock oder ein schöner Vers oder ein schönes Pferd sein, atmete. Es scheint freilich ein Widerspruch, daß wir auf dem Wege des Unterrichts wieder zur Natur und natürlichen Auffassung zurückkehren, daß wir das admirari, das naive Bewundern erst lernen, und unsere Schüler lehren sollen. Das ist aber nun bei uns, auf denen nach Goethes tiefem und wahrem Wort ein Druck lastet, den die Entwicklung von Jahrtausenden auf uns gewälzt hat, nicht zu ändern. Die erste Regel oder das erste Rezept für diese Lektüre, auch in Prima, wäre demnach das schon früher erwähnte — man stelle sich mitten in die Illusion, fasse alles als wirklich, denke gar nicht daran und lasse auch bei den Schülern nicht den Gedanken aufkommen, daß das alles „bloß" Dichtung sei.

Einiges Einzelne.

Von diesem Boden aus noch einige lose angereihte Bemerkungen.

Iphigenie.

Bei Goethes *Iphigenie* wird der Schüler von selbst die plastische Ruhe gegenüber dem zuerst gelesenen Stück, der Emilia Galotti empfinden und man kann ihn mit einem Worte darauf hinweisen. Das Stück muß recht eigentlich mit Andacht gelesen werden, zu erklären im einzelnen ist nicht viel; man lasse am Schlusse jedes Aktes das was geschieht, die Handlung fixieren, und zum Schluß des Ganzen in der Art, wie man bei den früher skizzierten Dispositionsübungen verfährt, kurz niederschreiben, was die vergleichende Gegenüberstellung der Charaktere ergiebt. Daß diese Charaktere, die Gestalten dieser Dichtung nicht in der Weise gezeichnet sind, wie die in Emilia Galotti oder irgend einem Stücke Shakespeares, das die Schüler oder einzelne der Schüler vielleicht

kennen, das bedarf für sie nicht vieler Worte. Das Schöne, das Hochbedeutende, Besondere ist eben dies, daß sie keine Menschen aus dem Jahr 2000 oder 1800 vor oder nach Christus sind, sondern zeitlose Heroengestalten: ihre Gegenüberstellung und das Aufsuchen des vom Dichter ihnen mit feinem nicht breitem Pinsel aufgetragenen Charakteristischen ist gleichwohl, ist vielleicht eben deswegen sehr lohnend. Die größte Schwierigkeit wird immer die Lösung des Fluchs im dritten Akte sein — wodurch erfolgt sie denn? Die nötigen Worte und Umschreibungen dafür kann man sich bei Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 535 ff. holen; bei Gervinus ist, wie ich beiläufig hier bemerken will, für den Lehrer zwar allgemeine Anregung, aber im einzelnen so gut wie gar nichts zu holen; auch was ich in dem Buche von Rosenkranz finde, beziehungsweise dem Teil, den das neueste Lesebuch für Prima von Muff S. 253 aus diesem Buch über Goethe und seine Werke (1856) aushebt, genügt mir nicht, noch auch, in diesem Punkte, die sehr schöne Analyse des Stücks in der jüngst erschienenen Goethebiographie von Bielschowsky I, 418 ff.: man muß schließlich doch zugestehen, daß die Lösung eine magische ist, durch eine Art Wunder geschieht, was ja freilich auch im gemeinen Leben vorkommt — durch einen innerlichen, unerklärlichen, aber immerhin denkbaren Vorgang, was jedenfalls immer besser ist, als der Deus ex machina. Wir wollen uns also bescheiden, und lieber hier eine allgemeine Bemerkung machen, nämlich die, daß, wo wir einen großen Dichter auf einem sogenannten Fehler betreffen oder wo ihn einer unserer großen Kritiker auf einem Fehler betroffen hat, wie etwa Schiller im letzten Akt des Tell, man nicht vor unreifen Jünglingen sein kritisches Licht leuchten lassen solle — sie meinen dann leicht, sie hätten es selbst angezündet — sondern kurz und gut, gleichsam historisch anführen: „hier vermissen die Männer, die über dies Stück geschrieben haben, die wirkliche Lösung (oder was es sonst sein mag) und man wird ihnen nicht ganz Unrecht geben können“. Ich mache mir keinen Skrupel darüber — und lasse also auch die Schüler keinen Aufsatz darüber machen, was schließlich im Wallenstein aus Thekla geworden ist, noch auch darüber, daß die Pappenheimischen Kürassiere mit ihrem Führer

so ohne weiteres, ohne angedeuteten Zweck und militärischen Vernunftgrund in den Tod gegangen sind. Noch zu einer andern Warnung veranlaßt mich, was ich bei Scherer und Gervinus nachgelesen habe — man hüte sich doch ja, gerade bei diesem Stück den Schülern von den persönlichen Beziehungen des Dichters zu sprechen, die in demselben niedergelegt sein sollen („Wie Orest, von Iphigenien berührt, geheilt wird, und es weiß und dankbar ausspricht, so findet Goethe Frau von Stein als eine segenbringende Schwester" — —): dazu ist es spärlich im nächsten Jahre bei Gelegenheit des Tasso, wo die persönlichen Beziehungen des Dichters wirklich etwas zum Verständnis der Dichtung beitragen, Zeit genug. Die Gestalt der Iphigenie der Dichtung soll sich mit keinem irdischen Weibe in der Vorstellung der Schüler verbinden.

Braut von Messina.

Unmittelbar nach der Iphigenie möchte ich die Braut von Messina gelesen wissen. Die Neubelebung der Antike, die Befruchtung durch das Griechentum geschieht hier in ganz anderer Art, von einem ganz anders gearteten Dichtergeist, aber mit gleicher Kraft und sicherlich nicht mit geringerer Wirkung. Hier werden wir vor allem uns davor zu hüten haben, den Schülern mit der Überweisheit moderner Kritik, welche den Chor und was sonst noch für verfehlt erklärt, zuzusetzen: an keinem Stück hat sich dieses kritische Barbarentum mehr versündigt, als an diesem. Was Scherer darüber sagt, S. 604—608, „die Braut von Messina ist das höchste Werk reiner Kunst, das Schiller hervorgebracht hat" — ist das richtige und kann leiten: je öfter man das Gedicht, ohne Kommentar, liest, für Schüler, mit Schülern liest, desto mehr wird man dies bestätigt finden. Im übrigen habe ich der kurzen Skizze in meinem Testament nichts hinzuzufügen, die Ausführung des dort Gesagten wird und muß der Lehrer selbst finden. Gewiß nun wäre es bei diesem Stück, in dessen Chören und sonst unsere Sprache in Schillers Ausprägung ihre höchsten Triumphe feiert, ganz besonders erwünscht, wenn der Lehrer der Kunst dramatischen Vorlesens, der Schönlesekunst, Meister wäre und natürlich schreibt man ihm das am besten gleich in seine Bestallung: woher er diese selbst bei entschiedener natürlicher Begabung sehr schwer zu erringende und ohne jene gar nicht zu erlernende Kunst sich holt,

überläßt man dann ebenso natürlich ihm selbst. Non omnia possumus omnes: indes wo das beste nicht zu haben, nehmen wir auch mit dem Guten vorlieb und ich will vor allem bemerken, daß ich mit dem Ausdruck Kunst des dramatischen Vorlesens nicht die der vorlesenden Wandervirtuosen meine, die ich fast immer als verfehlt empfunden habe — selbst bei Palleske, der sehr schön las, wo er nur dies thun wollte. Vorlesen ist nicht aufführen. Goethe hat sich einmal darüber ausgesprochen, und als beste Art das einfache Sprechen und sinnrichtige Lesen verlangt, — wir dürfen hinzusetzen, der Vorlesende muß Seele, seine Seele in seinen Vortrag zu legen wissen. Er hat nicht, wie die Wandervirtuosen thun, auf Illusion hinzuarbeiten, nicht mit zehnerlei Stimmverrenkungen 10 oder 20 Personen zu charakterisieren oder anzudeuten — er hat gar keine Rolle zu spielen, sondern er giebt das Stück und wie er es empfunden laut lesend wieder.

Maria Stuart.

Gar sehr ist zu bedauern, daß, wenn Iphigenie und Braut von Messina gelesen werden, für Maria Stuart keine Zeit übrig bleiben wird, — es wenigstens vielen Lehrern, die gern in die Breite gehen, nicht gelingen wird, die nötige Zeit dafür zu finden. Kann es nicht gelesen werden, so müßte der Lehrer, wenn er in Oberprima, was doch wohl unerläßlich ist, eine Lebensskizze des Dichters giebt, in 1, 2, 3 Stunden etwas länger auf diesem in hervorragendem Sinn historischen Trauerspiel verweilen, das sich auf dem Hintergrunde des welthistorischen die Geschicke der Menschheit seit bald 400 Jahren beherrschenden Gegensatzes protestantisch — katholisch abhebt: ebendeswegen würde ich es besonders gern, und ganz besonders gern an katholischen oder stark gemischten Anstalten lesen. Man findet es und mit Recht preisenswert, daß Schiller, der nie in der Schweiz gewesen, im Tell dieses Landes Eigenart so lebenswahr geschildert habe, daß es dem, der später die Schweiz betrete, wie irgendwer gesagt hat, ist als hätte er schon früher das Land in entzücktem Traume gesehen: noch viel bewundernswerter finde ich, daß Schiller, den der Katholicismus doch nur sehr obenhin in seinen Knabenjahren in Lorch und Gmünd etwa und vielleicht noch in Mannheim berührt hat, — Schiller, der Protestant und Freidenker, gleichwohl diesen Katholicismus hier in

einer poetischen Verklärung vorzuführen weiß, die ihm meines Wissens kein Katholik, namentlich nicht die Herren Schlegel und Oskar von Redwitz, auch nicht das ganz schöne und edle, nur metrisch etwas eintönige Gedicht von Weber — Dreizehnlinden — auch nur annähernd zu geben gewußt haben: Scene 6 des ersten, Scene 7 des 5. Aktes. Ich kenne eine sehr gescheite, in strengem Katholicismus aber ohne gelehrten Litteraturunterricht aufgewachsene Frau, die, nachdem sie Maria Stuart gelesen hatte, es nicht glauben wollte, daß Schiller Protestant gewesen sei.

Hinsichtlich der Scene im 5. Akt müssen Sie mir eine kleine Abschweifung gestatten — eine Bemerkung, die ich nirgends gefunden habe und die mir nicht ganz bedeutungslos scheint. Jene Scene zeigt die Maria durch Leiden geläutert und auch ihre Religiosität ist durchgeistigt: dabei läßt sie der Dichter, vielleicht ohne selbst daran zu denken, in Wahrheit die Grenzlinie der katholischen Anschauung überschreiten, legt ihr eine urchristliche, eine evangelische, eine ketzerische Anschauung unter. Maria sehnt sich nach dem Himmelssegen des Sakraments, von dem sie ausgeschlossen sei. Melvil tröstet sie, die irdische Erquickung des Kelchs könne der Allvermögende, dem ja nichts unmöglich sei, in eine himmlische verwandeln: er ergreift den Kelch: Maria entgegnet

> Melvil, versteh' ich Euch — ja ich versteh' Euch!
> Hier ist kein Priester, keine Kirche, kein
> Hochwürdiges — doch der Erlöser spricht:
> Wo Zwei versammelt sind in meinem Namen,
> Da bin ich gegenwärtig unter ihnen.
> Was weiht den Priester ein zum Mund des Herrn?
> Das reine Herz, der unbefleckte Wandel.
> — So seid Ihr mir auch ungeweiht ein Priester — —

Das ist wunderschön, aber mit Erlaubnis, es ist nicht mehr katholisch. Vielmehr steckt die Anschauung vom allgemeinen Priestertum, also die Ketzerei aller Ketzereien dahinter. Dieses Drama hält nun ohne Zweifel jede der modernen Prüfungen mit aa) *αα*) u. s. w. aus und wer Teilungen und Unterteilungen und Dispositionsmikrologie für Wissenschaft hält, der würde genug zu thun finden. Allein hier, bei diesem Stück mehr als bei irgend einem ist die Hauptsache die, daß die Schüler eine lang Zeit in dem

Gedankenkreise des Dramas leben, — nicht aber, daß sie die Technik erfassen, die nicht etwa das Kunstwerk geschaffen hat, sondern die wir aus dem fertigen Kunstwerk mühselig herausdestillieren. Der gewaltige Gegensatz des Katholicismus und Protestantismus in dem entscheidenden Jahrzehnt von 1580—1590, also recht eigentlich das, was die Geschicke der europäischen und damit der gesamten Menschheit seitdem bis heute beherrscht, bildet den Boden, auf welchem das Stück spielt, und mit einer weit höheren und wirksameren Art von Gerechtigkeit als irgend eine Geschichtsdarstellung sie üben könnte, ist dieser Gegensatz vorgeführt. Mit den allgemeinen Ideen, dem Ringen der Gedanken, der Weltanschauungen verbinden sich die Schicksale der Völker und der einzelnen Menschen, in deren Seelenleben das Gedicht uns einführt, und ganz besonders fruchtbar ist also bei diesem Stück die vergleichende Betrachtung der Charaktere, — das Schlußkapitel, auf welches die Lektüre in der schon wiederholt angedeuteten Weise hinarbeitet. Die eigentliche Lehrkunst besteht auch hier darin, daß man das Zuviel vermeidet. Man unterscheidet bei dieser Schlußbetrachtung, wieder am „Personenzettel" angelangt, zunächst Haupt- und Nebenpersonen, schiebt die letzteren, Dame Kennedy, Melvil u. s. w., je mit einem homerischen Pinselstrich, ihrem besonderen Charakterzug, bei Seite, und stellt dann die Hauptpersonen sich gegenüber: Elisabeth und Maria — Shrewsbury, Burleigh, Leicester — den Puritaner Paulet und den Konvertiten Mortimer. Die Fragen richten sich am besten auf die ihrem Handeln zu Grunde liegenden Motive, von da dringt man am leichtesten in die Tiefe — also die Eitelkeit, Ehrsucht, Selbstsucht bei Leicester, bei der uns gleichwohl was? imponiert — der protestantische Staatsgedanke in seiner harten, jedes menschliche Gefühl und selbst das zweifellose Sittlichkeitsgesetz hintansetzenden Folgerichtigkeit in Burleigh — gegenüber dem edlen, Vaterlandsliebe und menschliches Gefühl verbindenden greisen Shrewsbury u. s. w. Nicht ganz leicht wird die gegenüberstellende Vergleichung der beiden Frauencharaktere sein. Der Maria gegenüber ist Schiller einigermaßen dasselbe begegnet, was Goethe nach seinem Geständnis bei der Figur seiner Adelheid im Götz begegnet ist, und wozu sich ein so fein-

empfindender Betrachter wie Vischer Shakespeares Desdemona gegenüber bekannte: er empfindet für die Gestalt seiner Dichtung wie man für ein lebendes Weib empfindet, während er die Elisabeth wie mit persönlicher Antipathie behandelt. Der Lehrende wird also wohlthun, bei diesem aus Herrschergröße und männischer Staatsklugheit (Monolog IV, 10) und weiblicher kleiner unedler Eifersucht gemischten Frauencharakter mit Nachdruck auf dem ersteren zu verweilen. Bei dem Charakter des Stücks als eines historischen muß der Lehrer, der es seinen Schülern nahe bringen will, sich mit dem Historischen durchaus vertraut machen: wir wollen ihn zwar nicht vorher in eine Bibliothek schicken noch auch verlangen, daß er eine oder mehrere der zahlreichen Monographien der Geschichte und des Prozesses der Maria Stuart und historischen Plaidoyers für und gegen ihre Schuld studiere: das aber ist billig, daß er sich aus Rankes englischer Geschichte oder sonst einer guten, die zur Hand ist — vielleicht noch besser aus einer ausführlicheren Universalgeschichte — über diese Dinge gut orientiere. Er versteht ja selbst sonst das Gedicht nicht und stünde z. B. dem 7. Auftritt des ersten Akts ziemlich hülflos gegenüber. Einen eminent historischen Charakter trägt dieses Drama aber auch noch in einem anderen Sinn. Die strengste geschichtliche Betrachtung des Prozesses und der Hinrichtung der Maria Stuart wird zu keinem anderen Urteil kommen, als zu dem, welches aus dem Stücke hervorbricht. Hier ist kein „Justizmord“ wie die Eiferer der einen Seite meinen, und kein unanfechtbarer Rechtsakt im gewöhnlichen Sinn, sondern eine Kriegsmaßregel, eine Staatsnotwendigkeit, „Ihr Leben ist mein Tod, ihr Tod mein Leben“; und mehr noch eine große geschichtliche Notwendigkeit, der ein gekröntes Haupt, das verlierende, zum Opfer fällt, wie sonst in der Schlacht so hier im Kerker: und viel mehr noch als Leben oder Tod der Elisabeth stand auf dem Spiele.

Philosophische Propädeutik.

Es läßt sich annehmen, daß die drei oder im allerbesten Fall vier Stücke der Unterprima bis Weihnachten gelesen sind, und zwar so gelesen, daß sie nun wirklich zur Verfügung des Schülers stehen. Und nun mag man den Rest des Schuljahrs, immerhin noch $2^1/_2$ Monate, also mit dem nötigen beziehungsweise unnötigen Rabatt an Feiertagen u. s. w., etwa 20 Stunden (Lektüre) dem

Laokoon und anderer guten Prosalektüre zuwenden, auch einigen wichtigen und nb. den Schülern zugänglichen Punkten philosophischer Propädeutik: worüber ich nur aus sehr veralteter Schülererfahrung zu sprechen wüßte, und aus späterer nur das sagen kann, daß ich mir die Einrichtung eines solchen propädeutischen philosophischen Unterrichts nach der Verschiedenheit unterrichtender Persönlichkeiten sehr verschieden gestaltet zu denken vermöchte, aber allerdings hier am allerwenigsten etwas mit dem Worte gelegentlich machen kann, das jetzt in unseren pädagogischen Instruktionen eine so große Rolle spielt. Läßt man sich auf etwas wie philosophische Propädeutik ein, und wenn es auch nur formale Logik, Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß wäre, so muß sie systematisch, wissenschaftlich streng vorgeführt werden, und man müßte ihr demnach in jedem Fall in der Zeit, während man sie treibt, die sämtlichen deutschen Stunden, etwa abzüglich der Aufsatzbesprechungen, denen man aber leicht eine Beziehung zu jenem Unterricht geben kann, zuweisen.

Oberprima. Kommen wir nunmehr zum Repertoir der Oberprima, so will ich hier des Experiments gedenken, das von mir und einem und dem andern meiner Kollegen gemacht worden ist — von jenen am Gymnasium, von mir an der obersten Klasse einer Töchterschule, welche letztere ich nicht mit der bei geistlosen Lehrern üblichen witzlosen Ironie, sondern als etwas sehr ernsthaftes und wichtiges zu betrachten gewohnt bin, — mit ganz befriedigendem Erfolg wie wir uns schmeichelten: nämlich zu Anfang des zweiten Jahres oder am Schluß des ersten ein paar Stunden an Schillers Huldigung der Künste zu rücken, zunächst als an ein Muster, was ein großer Geist aus einem wenig bedeutenden Vorgang zu machen weiß. Der Erfolg, mit dem wir uns schmeichelten, war der, daß die Schüler, — die eben von der Lesung des Laokoon herkamen, ihre Gedanken ernsthaft auf die verschiedenen Mittel und Kräfte, durch welche die verschiedenen Künste wirken, richteten, und über das Wesen dieser Künste nachdenken lernten, und dann mit gesammeltem Sinn an die fernere dramatische Lektüre gingen. Das kann man, kann dieser und jener Lehrer, dessen Ideenkreis und Studium dahin neigt, er muß es nicht: das ist das Schöne am

deutschen Unterricht, daß es so viele Wege vom Tempel der schönen Wahrheit zu der uns umgebenden Wirklichkeit, und von dieser wieder zu jenem zurück giebt. Wir haben zunächst wieder drei Stücke der dem Schüler nun nicht mehr fremden Meister.

Nathan der Weise.

Von diesen ist Lessings Nathan manchem grünen Tisch ein Dorn im Auge, und Wiese in seiner Schrift über den Religionsunterricht nennt ihn ärgerlich ein langweiliges Stück: nur seltsam, daß dieses langweilige Stück sich so hartnäckig auf unsern Theatern hält. Er ist uns einmal in der Zeit, wo man, nachdem der Gang nach Canossa geschehen, überall der konfessionellen Beschränktheit nach den Augen sah, auf unseren Lehrpensen beanstandet worden: man wolle es zulassen in der Hoffnung, daß alles vermieden werde, was „in konfessioneller Beziehung“ Anstoß erregen könnte. Mag es nun in der That „langweilig“ sein und Anstoß erregen: gelesen muß das Drama werden, aus dem sehr einfachen Grunde, weil es eine sehr wichtige Rolle im Geistesleben unserer Nation gespielt hat, und noch aus einem zweiten, weil zu seinem richtigen Verständnis ein verständiger Lehrer ganz besonders erwünscht ist. Unsere Nation hat bis tief in ihre tieferen Schichten hinein eine große Vorliebe für didaktische Poesie, für

moraliteit, das sueze lesen,

wie ich mich erinnere schon bei Gottfried von Straßburg gelesen zu haben, und ich sollte denken, es ist ein ganz ehrenvolles Zeugnis für unsern Mittelstand, daß die Fabel von den drei Ringen auf unsern Theatern noch immer eine so große Wirkung macht. Auch wird niemand leugnen wollen, daß die Gestalt des Nathan wie die Karikatur des Patriarchen seit 1779 auf die moralische Auffassung vieler unserer Volksgenossen großen Einfluß gehabt hat, das „Thut nichts, der Jude wird verbrannt“ und andere zu einem geflügelten Worte, d. h. zu einer Macht geworden ist. Eben hieran stößt man sich bekanntlich vielfach: in der Karikatur sagt man ist der Stand selbst, ist das Priestertum, ist indirekt das Christentum selbst herabgewürdigt worden. Immerhin läßt sich fragen, ob „man“, nachdem was wir seit 1870 haben erleben müssen, noch das Recht hat, über Karikaturen zu klagen, die denn doch die lehrhafte Tendenz des Stücks erklärlich macht, und die ein verständiger

Lehrer historisch zurechtzulegen wissen wird. Allerdings aber: ein Stein des Anstoßes ist da, und Sache des Lehrers ist es, die Schüler nicht etwa um diesen Stein herumzutäuschen, sondern ihnen denselben zu zeigen, ganz wie er auch sonst das Recht und die Pflicht hat, irrige Anschauungen, selbst wenn eine noch so große Autorität dahinter steht, vor denen die ihm in dieser ihrer der Universität oder ernstem Berufsleben entgegenreifenden Zeit anvertraut sind, klar zu legen und zu beurteilen. Es ist eben historisch falsch, daß jene Religion der reinen Gottes- und Menschenliebe, die Lessing im Nathan mit allem Recht predigt und verherrlicht, vom jüdischen, christlichen und muhammedanischen Boden aus gleich gut zu erreichen sei: sie ist nur erreichbar vom christlichen Boden aus, ist erst erreichbar, seitdem das Christentum in die Welt gekommen ist, und soweit etwa von einem Muhammedaner oder Juden oder irgend welchem unserer verschiedenen —isten jene Höhe, auf welche Lessing seinen Nathan stellt, erstiegen worden ist, konnte es nur geschehen und ist es nur geschehen, weil und soweit diese Religionen selbst die Einwirkung des Christentums erfahren haben. In diesem Sinn eigne ich mir das Wort des Klosterbruders

Nathan, ihr seid ein Christ,
Ein besserer Christ war nie

an: das Christentum, würde ich meinen Primanern sagen, nb. das Christentum Christi und aller Heiligen der unsichtbaren Kirche, nicht jenes, das Giordano Bruno oder Servet verbrannte und unzählige nicht um des Glaubens, sondern um der Glaubensformeln willen peinigte und elend machte, — die Religion Jesu Christi i st die Religion der reinen Gottes- und Menschenliebe, keine andere. Das würde ich meinen Primanern allerdings mit allem Nachdruck sagen, im übrigen aber, wenn ich auf diesen historischen Einwurf und historischen Irrtum Lessings, der wie das ganze vorige Jahrhundert nicht gerade seine starke Seite in der Geschichtserkenntnis hatte, hingewiesen hätte, würde ich ebenso nachdrücklich betonen, daß wir uns nichtsdestoweniger — und heute mehr als je — freuen dürfen, in diesem Stücke einen sehr wirksamen Talisman gegen dumme und bösartige Intoleranz zu besitzen.

Nach dem Nathan würde ich Goethes Tasso lesen — so- Tasso.
fern ich nicht von denen mich überstimmen ließe, welche den Tasso überhaupt in unserm Gymnasium nicht gelesen — nicht schulmäßig gelesen haben wollen. Auch ich hätte nicht viel dagegen zu erinnern, wenn man statt des Tasso den Egmont läse — so gern ich ihn in meiner Töchterschulklasse gelesen habe, so ist er mir zum Lesen mit 18-, 19 jährigen Schülern, demnächstigen Studenten eigentlich zu fein, — zu Schade. Es werden immer nur wenige sein, in denen der Schönheitssinn schon so entwickelt ist, daß sie diesem zarten Gespinnst wirkliche Liebe entgegenbringen, selbst wenn man ihnen die enthusiastische kleine Abhandlung von Vilmar vorliest, oder sie dieselbe zu Hause lesen läßt: ganz verfehlt würde eine Art des Lesens sein, zu der allerdings der und jener Lehrer neigt, wo man mit pietätsloser ebenso billiger wie falscher Kritik, das halbwahre also ganz falsche Urteil von Lewes „der Tasso ist eine Reihe tadellos schöner Verse, aber kein Drama" variierte. Davon muß man sich nur das eine aneignen, daß dies Stück uns allerdings die deutsche Sprache in höchster Vollendung zeige: und es ist doch, wenn das „Lebensbild" Goethes, das die Schule liefern soll und hier am besten liefern wird, nicht ganz unvollständig sein soll, nicht wohl zu entbehren. Man braucht ja nicht zu lange dabei hängen zu bleiben, und kann es eben sehr gut als Bestandteil der Biographie, als ein Stück Leben des großen Mannes behandeln. Das Biographische ist bei Goethe ohnehin nicht ganz leicht zu behandeln; zum Glück hat man Dichtung und Wahrheit, und neuerdings von der ältern abgesehen wieder zwei sehr gute Biographien, von welchen wenigstens eine, Bialschowsky oder Heinemann, in einer wohlassortierten Schülerbibliothek für die oberste Klasse, nicht fehlen darf. Deshalb kann man dieses Biographische in der Schule etwas äußerlich und kann es namentlich kurz halten: und mag bei dieser Gelegenheit den Schülern einmal wieder sagen, daß ihre Bekanntschaft mit der Geisteswelt, die dieser Name Goethe bedeutet, auf der Schule nur eben beginnen könne.

Wir werden demnach verhältnismäßig viel Zeit für Schillers Wallenstein.
Wallenstein übrig haben: und wir werden sie auch brauchen. Es ist das Stück, mit welchem Schiller im Verein mit Sophokles,

Äschylus, Shakespeare und Goethe um den großen dramatischen Preis der Jahrtausende sich bewirbt: Äschylus Orestie, Sophokles Antigone, Shakespeares Macbeth, Goethes Faust, Schillers Wallenstein — wer wollte sich herausnehmen, Preisrichter zu sein?

Man muß es ganz lesen, einschließlich des Lagers und des Prologs, und hat hier schon die Gelegenheit, wie sich gebührt, dies Drama in eine höhere als die bloß ästhetische Betrachtungssphäre zu rücken — auf den Sehergeist hinweisen, mit dem Schiller — 1797 ohne es zu wollen — Napoleon schilderte, indem er Wallenstein zeichnete. „Ihr kennet ihn, den Schöpfer kühner Heere" — das Stück voll männlicher Kraft mit seinem Pulvergeruch war wohl geeignet, das verweichlichte, ästhetisierende Geschlecht und tintenklecksende Säkulum auf die furchtbare Zeit vorzubereiten, wo das große Ringen um der Menschheit große Gegenstände, um Freiheit und um Herrschaft begann: und es hat vielleicht auch für uns noch diese Mission. Über die Behandlung des Lagers verweise ich auf mein Testament. Man darf es ja nicht als bloße Burleske lesen, braucht sich auch nicht viel danach umzusehen, in welches der wohletikettierten Schubfächer unserer Poetik wir es hineinschieben sollen; es ist seine eigene Gattung: plastisch treten die verschiedenen Typen des Kriegers nach den verschiedenen Seiten des rohen und doch unter uns Menschen wie wir sind unentbehrlichen Handwerks —: „Der ewige Friede ist ein Traum und nicht einmal ein schöner Traum" hat Moltke gesagt, — hervor.

Ist hier in diesem Vorspiele voller derber Realismus und steigt der tragische Konflikt nur erst wie ein unbestimmtes Gewölk am Horizont auf — der erste Akkord der ganzen gewaltigen Symphonie, die Worte des Bauernknaben zu Beginn des Lagers „Vater es wird nicht gut ablaufen" hört sich allerdings wie eine erste unwillkürliche Ankündigung des heraufziehenden Sturmes an — so erbreitert und vertieft sich dieser Konflikt nun weiter in dem zweiten Stück, oder man sieht ihn näher kommen, indem man in die höhere Sphäre, aus dem Lager in die Gesellschaft der Generale und Diplomaten emporsteigt. Die Piccolomini sind ein redender Kommentar zu Goethes Wort über Schiller: „ja es war

ein wunderlicher großer Mensch — groß am Theetisch wie er es im Staatsrat gewesen wäre" und ganz besonders würde ich die Aufmerksamkeit meiner Schüler auf die 5. Scene des 4. Aktes richten, — die grandiose Art, wie der Dichter hier mit sicherlich nicht minderer Kunst und fast noch größerer Wirkung als Shakespeare im Macbeth die in der hohen Tragödie stets schwierige Banketscene behandelt hat. Während im Hintergrunde das Zechgelage vor sich geht, seinen Höhepunkt erreicht und dem Ende sich zuneigt, treten im Vordergrunde einige der handelnden Personen auf, wir sehen, wie hier ein gefährliches Netz gewoben wird und in dem Gespräch des Kellermeisters mit Neumann, das sich auf höchst ungezwungene Weise durch einen Meistergriff des Dichters an die Bilder des großen Kelchs anknüpft, entrollt sich die düstere Geschichte des böhmischen Landes von den furchtbaren Hussitenzeiten an: wir fühlen, daß hier vulkanischer Boden ist, es ist als erzittere er unter den Füßen der schwelgenden Gesellschaft im Hintergrund, die er bald verschlingen wird. Man kann sich selbst und kann die Schüler darauf aufmerksam machen, daß hier kein Geist auftritt wie im Macbeth: das Unheimliche, Schwüle, Schicksalsvolle wirkt unmittelbar durch seine eigene Magie.

Man behandle dieses zweite Stück der Trilogie aber nicht zu ausführlich, damit volle Zeit übrig bleibe für das dritte, wo der Konflikt — der Zusammenstoß des Genies mit der bestehenden Rechtsordnung — als innerer Vorgang, als Kampf in der Seele des Helden selbst uns entgegentritt. Dies Stück ist nicht auszuschöpfen: ich kann nur für künftig, wo es vielleicht einem und dem andern von Ihnen so gut wird, es mit 15, 20, 30 deutschen Jünglingen zu lesen, auf einzelnes aufmerksam machen z. B. wie hier ein großer Mann geschildert wird. In Shakespeares Julius Cäsar *redet* Cäsar als großer Mann, er redet von sich in der dritten Person, wilt thou lift up Olympus und unsere Shakespearesgötzendiener halten das wohl gar noch für eine besondere Schönheit: *hier* aber erkennen wir ihn in seinem Handeln, in der ungeheuren Macht, die er über die Gemüter seiner Soldaten ausübt, in der Mythologie, die sich im Lager um seine Person webt

In der blutigen Schlacht bei Lützen
ritt er euch unter des Feuers Blitzen
auf und nieder mit kühlem Blut — —;

im Gespräch Buttlers mit den beiden Hauptleuten; in der Auffassung der Generale und der „Subalternen“ (Gordon); wie er die Menschen für seine Pläne zu nützen weiß — (Gespräch mit dem Bürgermeister von Eger, und dessen Wirkung, III, A. 5, Sc. 1). Ferner: III, 4, 11 Theklas Vision „Es füllen sich mir alle Räume dieses Hauses u. s. w.“, eine Scene, die, soviel ich sehe, nur ein Vorbild hat, Odyssee 20, 345 ff., die Freier und die Vision des Sehers Theoklymenos: sowie ein anderes, das Vorbedeutungsvolle in unbewußter Rede

ich denke einen langen Schlaf zu thun

gleichfalls in dem letzten Teile der Odyssee sein Analoges findet. Sehr fruchtbar, eine Quelle unerschöpflichen intellektuellen Genusses, die man hier für den Schüler fließen machen kann, ist hier die Charakteristik: der Nebenfiguren, Deveroux, Macdonald, der Kellermeister: der Generale des „übermütig frechen Bösewichts“ Illo, der den Frevelmut des Zeitalters vergegenwärtigt, des Intriganten Terzky: Buttlers gegenüber Isolani: man vergesse bei Jenem nicht den „vom Staube aufgelesenen“, den zügellos ehrgeizigen Plebejer und lasse auch den glücklich angebrachten Charakterzug im Gespräch mit den Hauptleuten nicht außer Acht III, A. 5, Sc. 2

Macdonald: Was hilft uns Wehr und Waffe gegen den?
Er ist nicht zu verwunden, er ist fest —
Buttler (fährt auf): Was wird er? —

Warum fährt er denn auf? — weil er insgeheim dasselbe fürchtet, er der vom Staube aufgelesene, der den Aberglauben der Gemeinen teilt, ist doch nicht so ganz sicher, ob Wallenstein nicht in der That „fest“ ist. So alle übrigen: Octavio, Max, Gordon, ein neuer Rüdiger von Bechlarn; auch die Frauencharaktere, die legitimistisch gesinnte, herzensgute, etwas beschränkte Herzogin; die Gräfin, eine unter Menschen mögliche Lady Macbeth; Thekla, die unter vielen andern glänzend die solenne Dummheit widerlegt, daß Schiller „keinen Frauencharakter schildern könne“, als ob es in unserer Litteratur außer Goethes Dorothea, eine zweite gleich feingezeichnete Frauengestalt gäbe — und endlich den Helden selbst,

bei dem man sich der einfachen aber bei der Interpretation großer Dichterwerke sehr weittragenden Unterscheidung der mittelbaren und der unmittelbaren Charakteristik erinnern wolle — wie erscheint der Held in den Urteilen der Mithandelnden, in dem Eindruck, den er bei diesen macht, und wie in seinem eigenen Reden und Thun?

Shakespeare: Macbeth.

Nachdem die Wallensteinstrilogie gelesen ist, wobei den Schülern, unter denen doch einige tiefer angelegte Naturen sein werden, wohl der Wink gegeben werden darf, daß das Einleben in diese Gedanken- und Schicksalswelt künftighin einen wesentlichen Bestandteil ihrer Bildung und ihres Geisteslebens bilden werde — würde ich wieder einige Wochen Prosa lesen, ernste, geschichtliche oder ästhetisch-philosophische, betrachtende: ich denke mir, es sind dafür etwa 3 oder 4 Wochen vor Weihnachten übrig. Und nun wäre Raum für Shakespeares Macbeth, der sehr fruchtbare Anknüpfung an den Wallenstein gestattet, auch einige tiefere Betrachtung ästhetischer oder kunstphilosophischer Art z. B. die Hexen im Macbeth, wogegen im Wallenstein das Überirdische, Überweltliche, Geheimnisvolle nur als Astrologie, als geglaubter Einfluß der Sterne auf die Schicksale der Menschen verwendet wird. Man kann die oben gestreifte Frage aus Lessings Laokoon hier noch einmal aufgreifen: wo allein, wiefern, wie hat Shakespeare in seinen Dramen die Geisterwelt verwendet?

Fragmente des Demetrius.

Im Repertoir der obersten Klasse findet neuerdings auch der Torso des D e m e t r i u s eine Stelle und mit sehr gutem Recht. Eine solche Lektüre hat ihren ganz eigenen Reiz und Gewinn. Vor allem: sie ergänzt oder vollendet die Empfindung und Erkenntnis jener großen dichterischen Eigentümlichkeit Schillers, die kein anderer Dramatiker auch nur in annäherndem Maße besessen hat, und in welcher eine künftige historische Betrachtung Anlaß finden wird diesem Mann noch ganz anders gerecht zu werden, als bis jetzt geschehen. Sie besteht bekanntlich darin, daß Schiller den verschiedenen Nationen, den Volksgeistern ihre Poesie abzugewinnen vermochte, daß er dabei die verschiedenen Typen unseres westeuropäischen Lebens dichterisch erfaßt und gestaltet hat — das englische Leben, oder wie es der von der Mode mißbrauchte, aber unentbehrliche Ausdruck sagt, die englische Volksseele in Maria Stuart,

die französische in der Jungfrau von Orleans, spanische im Don Karlos, italienische im Fiesko und in der Braut von Messina u. s. w., deutsche in Kabale und Liebe, im Tell und im Wallenstein: und hier im Demetrius sehen wir das Phänomen, wie der deutsche Dichter auch dem, uns so unendlich fernliegenden Slaventum seine eigentümlich poetisch-wirksame Seite abgewonnen hat, man vergleiche z. B. die erste Scene des zweiten Aufzugs. Zum zweiten: das Stück behandelt ein Menschenschicksal von tiefster Tragik, ich wüßte wenigstens nicht, was τραγικωτερον, im höchsten und im tiefsten Sinn erschütternder wäre. Der Held glaubt sich den echten Sohn des Czaren und berechtigten Erben des Russenreichs, und in diesem felsenfesten Glauben unternimmt er das große Werk, zu dem er durch diesen seinen Glauben sich nicht nur berechtigt, sondern sittlich verpflichtet weiß. Da, auf dem Gipfel des Glücks und in der Mitte des ungeheuren Unternehmens, an das nun nach Czar Boris Tode das Schicksal eines großen Reichs und vieler Millionen geknüpft ist, erfährt er, daß er nicht ist, wofür er sich selbst gehalten und wofür ihn alle Welt hält. Der feste Grund, der sittliche Boden wird ihm unter den Füßen weggezogen, und er muß in Schuld und Unglauben vollenden, was er rein und gläubig begonnen hat. Schon dieser Gedanke allein, — der schwere und nicht lösbare, wenigstens im großen Gemeinschaftsleben, Staatsleben, Völkerleben schlechthin unlösbare Konflikt, dem also nur der „mächtige Versöhner", der Tod, ein Ende machen kann — dieser das Stück tragende Gedanke ist von der Art, daß man wünschen muß, kein Gymnasiast möchte die Anstalt verlassen, ohne ihn dem Dichter nachgedacht zu haben. Zum dritten endlich: dieses Stück führt uns in ganz unmittelbarer Weise, wie sie uns in der Litteratur wohl nirgends geboten wird, in die Werkstatt des Dichters ein. Der erste Akt ist so gut wie vollendet, vom zweiten ist wenigstens ein gutes Stück ausgeführt, vom übrigen ist ein Plan, es sind mehrere Entwürfe, Arbeiten, Vorarbeiten da und man kann sich also an der Hand dieser Vorarbeiten wenigstens einigermaßen ausdenken, wie ungefähr das Ganze sich gestaltet haben würde.

Darnach versteht es sich, daß man dieses Stück nur mit den

reifsten Schülern, also gegen den Schluß des Oberprimajahrs lesen darf: man wird es auch nicht mit jeder Oberprima — denn die Generationen sind sehr verschieden — lesen können, sondern wird eine Klasse abzuwarten haben, in der durch eine Anzahl geweckterer Köpfe das allgemeine Niveau etwas gehoben ist. Von wie großem Werte es ist, daß auf dieser selben Klasse ein griechisches Drama — Sophokles Aias, Philoktet, Ödipus, gleichviel welches, — und ein französisches, Corneilles Cid etwa, gelesen wird, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Wir wollen aber doch auf diesem Boden noch etwas verweilen, und so mögen uns die beiden Herren mit voller Fakultas demnächst berichten, wie sie das Thema: was will man damit sagen und mit welchem Recht kann man sagen, daß Schiller der größte Redner unter den Dichtern gewesen sei? — im zweiten Semester einer Oberprima behandeln würden?

„Nach-goethe'sche" Litteratur.

Wir könnten damit dieses Kapitel verlassen, wenn nicht unsere Weltverbesserer und pädagogischen Nimmersatte uns noch einen Anhang aufzwängen, indem sie die Frage aufgeworfen haben, ob und wie weit die neuere, neueste, nachgoethesche, die Litteratur der Gegenwart auf der Schule zu berücksichtigen sei? und daß diese Frage alsbald eine der ebenso ausführlichen wie unfruchtbaren Verhandlungen auf mehr als einer unserer Direktorenkonferenzen hervorgerufen hat, haben wir jüngst noch erlebt. Meine Meinung will ich Ihnen nicht vorenthalten: sie basiert auf dem denke ich sehr selbstverständlichen Satze, daß man nirgends und somit auch auf dem Gymnasium nicht alles was an sich lesenswert ist, auch wirklich lesen kann: es wird mithin geraten sein, für die schulmäßige Lektüre, d. h. für das eigentliche Studium sich auf die entsprechende Anzahl sogenannter klassischer, d. h. von den geschichtlich anerkannten und feststehenden Führern und Bahnbrechern des geistigen Lebens unserer Nation verfaßter Dichterwerke zu beschränken. An ihnen soll „der Schüler" und wird auch die Mehrzahl der Schüler einen (mehr oder weniger) sichern Maßstab für ihre fernere Lektüre gewinnen, — sie wird lesen gelernt haben, wählen, urteilen, Schund wegwerfen gelernt haben — dazu reicht die Zeit, und hier, diesen schon der Geschichte angehörigen

obwohl unsterblichen und altersfreien (ἀθάνατοι τε καὶ ἀγήραοι ἤματα πάντα) Gesängen gegenüber besitzt der Lehrer, auch der Durchschnittslehrer jene schöne wissenschaftliche Ruhe und Kühle, die mit einer in der Tiefe glühenden Begeisterung sehr wohl vereinbar und bei vielen Gottlob mit einer solchen wirklich vereinigt ist, und die er nötig hat, wo er die hohe Mission erfüllt, seine Schüler in alle litterarische Wahrheit zu leiten. Meinen Schülern anders als durch solchen Unterricht den Weg durch die sich ihnen darbietende oder aufdrängende oder von ihnen aufzusuchende „Litteratur" — Bücherwelt — der Gegenwart zu weisen, fühle ich mich nicht berufen, dazu bin ich nicht allwissend genug — sie müssen ihn selber finden, wie ich und meinesgleichen ihn selbst haben finden müssen. Daß bedeutende Werke der sogenannten nachgoetheschen Zeit, solche, von denen man schon mit einigem Recht annehmen darf, daß sie einst klassische, wirkliche Klassiker sein werden, auf der Schülerbibliothek oberster Stufe zu finden sein sollten, oder wie die Thesen sagen — denn im Kopf hat das keine Schranken — sein müssen, ist identisch mit dem von niemand angefochtenen Satz, daß eine solche Bibliothek „möglichst" aus den für das betreffende Alter passenden Büchern bestehen soll: und daß dabei der verständige Lehrer dem verständigen oder unverständigen Schüler guten Rat angedeihen läßt, ist unser Recht und, namentlich wo er gesucht wird, unsere Pflicht: ihnen zu sagen, bei einem bestimmten Aufsatzthema etwa, bei dem etwas nicht in dem regelmäßigen Unterricht Gelesenes, der Don Carlos etwa, oder neueres, leicht im Lesebuch oder sonstwie erreichbares, mit in Frage kommt —: „ich setze voraus, daß Ihr das gelesen habt, oder jetzt lesen werdet", werde ich gleichfalls als Lehrerrecht oder Lehrerpflicht üben. Weiter aber geht Jünglingen gegenüber, die ja von Sexta an, also jetzt acht Jahr lang zum Selbstdenken erzogen worden sind, weder meine Pflicht noch mein Recht: und von einer „planmäßigen deutschen Privatlektüre", wenn darunter mehr verstanden sein sollte, als das eben Bemerkte, will ich nichts wissen, selbst wenn ich sie bei 30, 40 Schülern dieses Alters für möglich und für mehr als ein bloßes Windwort hielte, — eins von jenen, von denen der Dichter gesagt hat, daß man mit

ihnen trefflich streiten, und namentlich auch ein System bereiten könne: eines von denen, mit denen „man“ jetzt das geduldige Papier füllt. Neben dieser „planmäßigen“ Privatlektüre soll dann noch eine andere freiere, nicht planmäßige hergehen, welche einige neuere Litteratur zum Gegenstand haben würde, in die der Lehrer auch irgendwie seine Nase, deren er eigentlich zu diesem Zweck mehrere haben müßte, zu stecken hätte: denn Scheffels Ekkehard, Freytags Ahnen und Soll und Haben, Webers Dreizehnlinden, und 40—50 weitere Bände muß ja „der Schüler“ — also jeder Schüler — „kennen, wenn er das Gymnasium verläßt“. Wann wollen wir denn endlich unsere Schüler vom Gängelbande frei lassen? und wo ist denn überhaupt noch ein Gebiet, auf dem sie sich frei ergehen können? — Zum Glück brauchen wir uns nicht zu erhitzen: alle jene Worte bedeuten für die Wirklichkeit der Dinge gar nichts.

Wenn Sie aber einmal mit der Verwaltung einer Schülerbibliothek betraut werden, so schaffen Sie für die jährlich 120 Mark oder wie wenig es sein mögen, möglichst viele gute nachgoethesche Bücher an: bei dieser These wollen wir uns für die neuere, neueste und allerneueste Litteratur beruhigen.

Lateinisch.

Reform.

Ich habe weder sonst noch Ihnen gegenüber mit der Ansicht hinter dem Berge gehalten, daß ich die im Jahre 1892 eingetretene Schmälerung des lateinischen Unterrichts für eine große Schädigung unseres höheren Erziehungswesens halte und zwar hauptsächlich deswegen, weil sie der Erreichung der berechtigten und auch von mir und meinesgleichen gebilligten und zum Teil längst geforderten Ziele und Reformen, die der Lehrplan erstrebt, entgegenarbeitet. Das Berechtigte der Reform liegt darin, daß sie der alten, sehr weit verbreiteten, längst, aber vielfach vergeblich, bekämpften Schulpraxis entgegentrat, welche das, was bloß Mittel zum Zweck war, als eigentlichen und Hauptzweck behandelte, über dem grammatischen Gesetzeseifer und stilistischen Tugendstolz das organische Leben der Sprache und den Gehalt der Schriftwerke

hintansetzte, und so die Kunst, deren beste Bildungskräfte sie ungenützt ließ, ins Handwerksmäßige zog. Gegen diesen Unstand oder Mißstand hat man längst in unseren Reihen angekämpft, und eine bessere Art — ich vermeide mit gutem Bedacht hier den Ausdruck Methode — war vielfach durchgedrungen: schon vor 50 Jahren habe ich z. B. bei meinem Lehrer C. L. Roth eine Behandlung der lateinischen Schriftstellerlektüre kennen gelernt, von der ich sehr zweifeln möchte, daß sie als Ganzes genommen übertroffen werden kann. Die Angriffe gegen das, was man die alte Methode nennt, waren zu gutem Teil gegen etwas gerichtet, was schon in einer Reform von innen heraus begriffen war. Indes wir, und hier, und jetzt, müssen die Dinge nehmen wie sie sind, und sehen, wie wir unter den sehr ungünstig gewordenen klimatischen Verhältnissen dem wesentlich verschlechterten Boden doch noch eine wenigstens verhältnismäßig gute Ernte entlocken können. Wer Pessimist ist, soll nicht Lehrer werden, wer eine Niederlage nicht zu überdauern stark genug ist, taugt nicht zum Soldaten, geschweige zum Führer: und vor allem, wo es zu handeln gilt, m. H., muß man immer Optimist sein, denn zum Verzweifeln ist es immer noch Zeit.

Obersekunda. Grammatisches: Übersetzen ins Lateinische.

Wir haben neuerdings wieder 7 Stunden zur Verfügung, davon eine, in Obersekunda vielleicht zwei, Grammatik, ein Wort, das unser preußischer Lehrplan fast ängstlich bei dieser oberen Stufe meidet. Indem wir hier wie auch sonst von der Erklärung vom Dezember 1890 einigen Gebrauch machen, setzen wir alle 8, nicht bloß alle 14 Tage wie der Lehrplan will, und nicht abwechselnd, sondern als regelmäßige Haus- und nur ausnahmsweise als Klassenarbeit die Übersetzung eines deutschen Stücks ins Lateinische, als schwerwiegende, vom Lehrer wichtig zu machende und daher mit der besondern Liebe, die man schwächlichen Kindern zu widmen pflegt, zu korrigierende, übrigens dem veränderten Können unserer preußischen Gymnasiasten entsprechend leichter zu gestaltende Wochenaufgabe. Man wird, im allgemeinen gesprochen, diese Aufgabe jetzt einem Übungsbuche entnehmen müssen: zum Diktieren selbstverfaßter Aufgaben reicht dem Lehrer die Zeit nicht mehr: was von Zeit bleibt, in Obersekunda vielleicht 40, 30 Minuten in der

Woche wenn es gut geht, sollte, wenn es nach mir ginge, noch immer den mündlichen Übungen, dem Ex-tempore-übersetzen aus dem Übungsbuch gewidmet werden, und hierbei kann zu seinem Rechte kommen, was der Lehrplan stilistische Zusammenfassungen und grammatische Wiederholungen nennt. Beide, gewisse Eigentümlichkeiten der lateinischen Rede gegenüber der deutschen und die wichtigsten Gesetze und Grundthatsachen des Sprachgebrauchs samt ihrer logischen und psychologischen Begründung — die wunderliche aber aus der Gepflogenheit des Aberglaubens, gefürchtetes Unheil nicht durch direkte Bezeichnung herbeizurufen, also psychologisch einleuchtend erklärbare Konstruktion der Verba des Fürchtens z. B. — dies und noch sehr viel mehr ist früher durch den stetigen Umsatz und Umtrieb in doppelt so viel Zeit, zweimal wöchentlich etwa eine halbe Stunde und darüber, zu seinem Rechte gekommen, und es muß auch fernerhin, des Prinzips wegen möchte ich sagen, wenn auch mit sehr viel geringerer Wirkung wie sich versteht, fortgesetzt werden. Hier wird alles nach und nach erscheinen, was von sprachlichem Wissen dem jungen Menschen dieses Alters und dieser Vorstudien zugänglich ist. Dabei werden sich zwar nicht „stilistische Zusammenfassungen“ im eigentlichen Sinn, aber wichtige Bemerkungen und Belehrungen stilistischer Art, und nicht oder nur selten grammatische Wiederholungen im Sinn systematischen Wiedervorführens eines Kapitels der Grammatik, z. B. der Lehre vom Konjunktiv in abhängigen oder unabhängigen Sätzen, wohl aber wird sich ein stetes Wiederholen dieser wichtigen Erkenntnisse und zwar in der bildendsten Weise — der Übung, des Anwendens, des Könnens ergeben: wobei dann allerdings der Lehrer da, wo ein Fehler gegen die Regel, d. h. gegen den Sprachgebrauch, d. h. den Denkgebrauch des römischen Volkes gemacht wird, diese Regel dem Schüler ins Gedächtnis zurückrufen wird. Dies kann auf katechetischem oder auch in andern Fällen auf dem kurzen Wege des ex-cathedra-Docierens geschehen, je nach Befund der Sache und ist, wie beiläufig bemerkt werden mag, auch für unsere Schüler eine ganz gute Übung in der Fähigkeit, sich in gutem Deutsch streng wissenschaftlich auszudrücken.

Für die Obersekunda insbesondere ist zu sagen, daß diese

Übungen noch überwiegend das Grammatische und elementar Stilistische ins Auge fassen sollen, das feinere Stilistische und das Synonymische möchten wir überwiegend der Prima vorbehalten. Denn noch reden wir auf dieser Stufe nicht von dem höchsten Nutzen und Adel dieses Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische, des Hinübersetzens, wie es die abgeschmackte Schulformel jetzt nennt. Man darf den Schülern nicht zu viel auf einmal bieten wollen, auch ihnen nicht überall vorreden, wie interessant das alles sei: ist es dem Lehrer interessant, — und dies freilich gehört zu jedem guten und selbst schon zu einem nur erträglich schlechten Unterricht, — so wird etwas von diesem Interesse von selbst auch auf die Schüler übergehen: und das Interesse der Pflichterfüllung sollen sie ohnehin haben, und wenn sie es nicht haben wollen, so müssen sie es haben.

„Daneben alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit". Dagegen ist nichts einzuwenden. Nur müssen wir, wie schon früher, so auch jetzt diese Aufgabe vom armgewordenen auf den reichen Mann, also von den Lateinstunden auf die deutschen, die dritte deutsche Stunde also, abschieben: wohin sie auch gehört. Denn wenn irgend etwas, so ist dies, Übersetzen eines antiken Textes in gutes Schriftdeutsch des 19. Jahrhunderts, Bestandteil des deutschen Unterrichts, und daß das Deutsche, wie man ja sich ausdrückt, im Mittelpunkt „des" Unterrichts steht, wird, sollten wir denken, den Schülern gerade auf diese Weise sehr einleuchtend gemacht. Ich benütze indes die Gelegenheit, vor einer zu großen Mannigfaltigkeit der Übungen zu warnen.

Lektüre, Kritik des Lehrplans.

Diese Warnung gilt auch für die Lektüre, bei der unser Lehrplan neben der Verweisung auf Untersekunda, „gelegentlich werden aus dem Gelesenen stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen abgeleitet", auch „regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen" fordert. Wer angeleitet und geübt worden ist, sich ordentlich vorzubereiten und gewissenhaft, mit anfangs reichlicher, weiterhin immer sparsamerer Hilfe des Lehrers seinen Schriftsteller zu bewältigen, der erlangt nach und nach die Fähigkeit, einen solchen Schriftsteller auch ohne besondere Vorbereitung zu übersetzen: eine besondere Übung dieser Art giebt es nicht,

ich weiß auch nicht wozu eine solche führen sollte, wohl aber weiß ich, wohin sie bei nicht ganz befestigten Lehrern die Schüler führen könnte — nämlich zum Raten: das immer und überall mit Notwendigkeit sich einstellt, vgl. das Latein des Realgymnasiums, wo ich etwas ganz leisten soll, was ich mit den mir präsenten Mitteln nur halb oder gar nicht leisten kann. Die Sache scheint mir einfach: die Aufgabe in der Lektürestunde ist die, daß die Schüler lernen, den ihnen gemäßen Schriftsteller möglichst vollkommen — sinnrichtig und sprachrichtig und zwar in der Öffentlichkeit der Klasse, vor Lehrer und Mitschülern wiederzugeben; zu diesem Zweck wird ihnen aufgegeben, sich zu Hause auf das betreffende Kapitel vorzubereiten; thun sie dies, üben sie dies jahrelang und folgen dabei dem Unterricht mit Aufmerksamkeit und Fleiß, also mit dem ernsten und beharrlichen Willen etwas zu lernen, so werden sie nach und nach so weit kommen, die große Mehrzahl ist früher soweit gekommen, und eine mäßig starke Minderzahl wird auch künftig soweit kommen, hier in Obersekunda schon — daß sie, oder man, sie mit dem Lehrer, der Lehrer mit ihnen, eine Rede Ciceros und leichtere Partieen des Livius ohne voraufgehende Präparation lesen und übersetzen kann: eine Übung war und ist das eigentlich nicht, sondern ein durch lange Übung im vorbereiteten Übersetzen gewonnenes und hier nur angewandtes Können. Die Übungen im Übersetzen *ohne* häusliche Vorbereitung nehmen wir ausschließlich — im Lateinischen und, nicht ganz in gleicher Weise, im Griechischen — für die Grammatikstunden und für das mündliche *Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische* resp. Griechische in Anspruch. Warum dies? Weil ich, Lehrer, hier sehen kann und sehen will, und auch den Schülern einleuchtend machen kann und einleuchtend machen will, was sie *können*, und was ihnen noch *fehlt*. Und hier haben wir den weitern, hier gar nicht hoch genug anzuschlagenden Vorteil, daß der Versuch, fünf gerade sein zu lassen, auszuweichen, die fremde Sprache gleichsam zu überlisten, der bekanntlich beim Übersetzen aus dem Lateinischen, Griechischen, Französischen, Englischen in die deutsche Sprache nicht selten gemacht wird und gewandten Köpfen auch zuweilen gelingt, hier von vornherein aussichtslos ist. Die Muttersprache wie jede Mutter läßt

gleichsam mit sich reden, nimmt vorlieb, läßt sich den leidlichen, den passabeln Ausdruck gefallen, die fremde nicht: hier gilt mit ganzer Strenge der für die zur Wissenschaft zu erziehende Jugend so heilsame Satz, den sie in der Mathematik hinlänglich zu fürchten gelernt haben und den sie auch auf sprachlichem Gebiete respektieren lernen sollen: was nicht ganz richtig ist, ist falsch: das Beste ist in der Wissenschaft eben gut genug.

„Interpretation“ des Schriftstellers.

Über das gelegentliche Ableiten stilistischer Regeln und synonymischer Unterscheidungen aus dem Gelesenen, — also bei der Lektüre, in den Lektürestunden — haben wir schon bei der Untersekunda gesprochen, und ich habe schon dabei auf die Gefahr aufmerksam gemacht, daß dies, sofern man es wörtlich nimmt, auf einem ziemlich geraden Wege wieder auf die so viel geschmähte alte Methode zurückführt, bei der eben dieses Ableiten — die Ausbeutung der Lektüre für die Befestigung der Grammatik incl. der sogenannten Syntaxis ornata und die Stilübungen, die Hauptsache war. Wiederholen wir vielmehr hier einen Hauptgrundsatz für die lateinische und griechische Lektüre: daß alles, was nicht, mittelbar oder unmittelbar, dem Verständnis und der wissenschaftlichen Erledigung der vorliegenden Stelle dient, zu meiden ist — daß Exkurse jeder Art nur als höchst seltene Ausnahmen zulässig sind.

Diese Warnung vor Exkursen und anderem den Blick von der Hauptsache ablenkendem Beiwerk möchte auch bei dem „Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht“ unseres Lehrplans am Platze sein. Alle Lektüre aus dem griechischen und römischen Altertum, von Cornelius Nepos bis Sophokles, ist geschichtliche Quellenlektüre: wovon wir noch ein Wort zu sagen haben werden: dieselbe aber anders mit dem Geschichtsunterricht in Beziehung setzen zu wollen als so,

daß man beim Geschichtsunterricht sich stützt auf durch diese mit Quarta beginnende Quellenlektüre gewonnene geschichtliche Begriffe und Anschauungen,

und umgekehrt, in sehr viel minderem Grade, daß man geschichtliche Kenntnisse, im Geschichtsunterricht erworben, verwendet, um diese und jene Stelle bei der Klassikerlektüre den Schülern deutlicher, einleuchtender zu machen,

führt zu unklaren Verquickungen und kann nur den einen wie den andern Unterricht verwirren. Die Behandlung des Schriftstellers wird nach der Persönlichkeit — den Studien, den Interessen, dem Temperament, dem Lehrgeschick des Lehrers — sehr verschieden, die Aufgabe selbst aber und also auch die Methode wird in ihren Grundzügen allenthalben die gleiche sein und einfach darin bestehen, daß der Lehrer mit den Schülern, der gereifte Mann mit Knaben oder Halbjünglingen seinen und ihren Livius liest — nicht wie man ein Feuilleton oder einen Roman von Ebers liest, sondern wie man eine in einer fremden Sprache geschriebene und nicht leichte Geschichtsquelle lesen muß, bei der beiläufig bemerkt, wie bei allem Fremdsprachlichen und bei vor 2000 Jahren geschriebenem Fremdsprachlichem vor allem, die Form zugleich Inhalt ist. Der Lehrer wird seine Schüler anleiten und dabei sie und Nb. zuerst und zuletzt sich selber zwingen, das in der fremden, vor 2000 Jahren lebendig gewesenen und also in ihm wieder auflebenden oder fortlebenden Sprache Ausgedrückte und Gedachte in deutscher Sprache zu denken und auszudrücken, so genau, so scharf, so deutsch als nur möglich; und dadurch möchte ich sagen, das Original für die Schüler zu etwas Verstandenenen, Ergriffenen, Nachgeschaffenen, Neuerschaffenen, mit einem Worte zu einer Wahrheit zu machen. Kommen Sie in die Lage, hoffentlich bald, so lesen Sie etwa zuvor Cauer, die Kunst des Übersetzens, ein Buch von erschwingbarem Umfang, das den Gegenstand mit Geist und voller Sachkenntnis erfaßt und vielleicht für diese Seite des Unterrichts die gleiche Bedeutung gewinnen wird, wie seinerzeit die Stilistik von Nägelsbach für die andere, das Übersetzen ins Lateinische. Une langue parfaite serait la vérité même, sagt Vinet in einer der klassischen Vorreden zu seiner französischen Chrestomathie, und eine vollkommene Übersetzung, die es allerdings ebensowenig giebt, als eine vollkommene Sprache, würde die Wahrheit des Originals sein, — das Original dem Übersetzenden, in unserem Fall also den Schülern, zu einer Wahrheit machen.

Übersetzung; Beispiele.

Dieses übersetzende Lesen, bei dem man eben das Original sich und seinen Schülern zu einer Wahrheit zu machen sucht, ist nun mehr

und mehr, und auf dieser Stufe, Obersekunda, schon in hohem Grade ein intellektueller Genuß und ein Bildungsmittel von so vielseitiger Kraft, daß sich seine Tugend gar nicht mit einem Worte ausdrücken läßt. Ein Moment will ich aber doch hervorheben, weil ich es in dem Verteidigungskrieg, in dem wir begriffen sind, nicht genügend verwendet finde: nämlich, daß diese Übersetzungspflicht den Lehrer auch da, wo die Verhältnisse ihn zwingen, denselben Schriftsteller eine längere Reihe von Jahren wieder und wieder zu behandeln, frisch erhält, weil er hier beständig selbst und immer wieder neu nachdenken, lesend produzieren muß. Ich habe den Horaz, Oden, Episteln, Satiren wohl 20 oder 25 Jahre lang interpretiert, er ist mir allerdings mit der Zeit immer leichter, aber niemals so leicht geworden, daß er mir langweilig geworden wäre. Nehmen wir irgend eine Stelle, ohne lange Wahl z. B. Livius 22, 7. Et erat in tanta caligine major usus aurium quam oculorum — ad gemitus vulnerum ictusque corporum aut armorum et mixtos strepentium paventiumque clamores circumferebant ora oculosque. alii fugientes pugnantium globo inlati haerebant, alios redeuntes in pugnam avertebat fugientium agmen. Das haben Hunderte und Tausende von Lehrern schon übersetzt und doch ist die Aufgabe immer neu, es wird für jeden von uns noch immer und trotz aller Hilfsmittel unsere ganze Kraft herausfordern, diese Stelle mit richtig zu bemessender Hilfe und Handreichung von einem Schüler bewältigen, und eine Übersetzung teils herausarbeiten zu lassen, teils selbst herauszuarbeiten, in einer Weise, die sich sehen lassen kann. „Und bei dem dichten Nebel leistete das Ohr mehr Dienst als das Auge. Dahin, wo Verwundete seufzten, wo auf Körper oder Rüstung Schläge fielen, wo das Geschrei lärmenden Vordringens und verzagten Weichens sich mischte, wandten die Leute (circumferebant) Gesicht und Augen. Während die einen flüchtend in einen Knäuel von Kämpfenden gerieten und nicht weiter kamen, führte andere, eben wie sie in den Kampf zurückkehren wollten, ein Zug Flüchtender hinweg". Was ist denn hier das Bildende, das uns veranlaßt, uns um dieses Übersetzen gerade aus dem Lateinischen bis aufs Blut zu wehren? Es ist dies, daß jedes Wort sorgfältig erwogen,

scharf ins Auge gefaßt werden muß, und indem man die Worte wägt und sucht, die Sache klarer und immer klarer wird; daß man, um die Aufgabe nach der sprachlichen Seite zu lösen, der Sache sich bemächtigen muß, und umgekehrt — was ist pugnantium globus, fugientium agmen, was sind strepentium paventiumque clamores u. s. w.? Ungern widerstehe ich der Versuchung, das ganze Kapitel durchzunehmen, per omnia arta praeruptaque velut caeci evadunt, überall, durch enge Schluchten, an steilen Abhängen, blind gegen alles suchen sie zu entkommen, quae fortuna pugnae esset, welchen Gang die Schlacht nehme u. s. w.: nur den Schluß will ich noch vorführen, weil ich daran zeigen kann, wie man bei der Lesung eines solchen Quellenschriftstellers ohne uns weit von unserem eben aufgestellten Fundamentalprinzip zu entfernen, seine Schüler oder den selbständigen denkenden Teil derselben mit einem Anfang historischer Kritik, mit einer Ahnung der Art, wie man geschichtliche Wahrheit findet, bekannt machen kann. Es ist von den 6000 die Rede, welche zu Anfang des Kampfes durchgebrochen, am andern Tage von Maharbal eingeholt und zum Kapitulieren gezwungen worden sind. Postero die, cum super cetera extrema fames etiam instaret, fidem dante Maharbale, qui cum omnibus equestribus copiis nocte consecutus erat, si arma tradidissent, abire cum singulis vestimentis passurum, sese dediderunt, quae Punica religione servata fides ab Hannibale est atque in vincula omnes conjecti. Man übersetzt die Stelle — am folgenden Tage, als zu allem übrigen auch noch der äußerste Hunger sie drängte, und nun Maharbal, der mit der ganzen Reiterei während der Nacht sie erreicht hatte, sein Wort gab, daß er sie, wenn sie die Waffen ablieferten, mit je einem Gewandstück würde abziehen lassen, da ergaben sie sich: diese Zusicherung wurde dann (quae) von Hannibal mit punischer Gewissenhaftigkeit gehalten, und man legte sie alle in Ketten.“ Man d. h. der Lehrer, der sich die Sache deutlich gemacht hat und historisches Gewissen besitzt, darf hier wohl die Frage aufwerfen: ist der Vorwurf, den Livius mit der religio Punica ausspricht oder andeutet in diesem Falle berechtigt? Warum nicht? Untersuchen wir, wie werden die Dinge in Wahrheit

verlaufen sein? Denn so, wie Livius erzählt, kann es nicht zugegangen sein. Warum nicht? Machen wir uns die Sache klar: die 6000 Reiter sind in einer Lage, wo sie sich ergeben müssen: extrema fames: und sie haben Reiter auf den Fersen, die, an Zahl und an Kraft überlegen, jede Möglichkeit einer Verpflegung hindern können. Ist unter solchen Umständen eine Kapitulation, wie sie Maharbal angeboten haben soll, fidem dante, wahrscheinlich? möglich? denkbar? Unschwer wird man mit einiger Hilfe herausbringen, daß sie undenkbar ist, 1) weil dem Maharbal doch nicht an den Waffen, welche die entlassenen Römer ja in der nächsten Festung wieder hätten bekommen können, sondern nur an den Männern habe gelegen sein können; 2) weil nicht anzunehmen ist, daß Maharbal seiner Stellung nach berechtigt gewesen war, eine solche Kapitulation abzuschließen, wenn sein Oberbefehlshaber nur einen starken Tages- und Nachtmarsch entfernt war: und 3) daß er dazu sich nicht befugt erachtet haben kann, geht klar woraus hervor? daß er die Leute, statt sie cum singulis vestimentis laufen zu lassen, ins Hauptquartier ablieferte, oder von dort den Befehl empfängt, sie in Ketten zu legen: er hat also wie auch natürlich und selbstverständlich dem Hannibal die Entscheidung ausdrücklich vorbehalten, und von einer religio Punica kann nicht die Rede sein. Man kann höchstens annehmen, daß Maharbal, um die Waffenstreckung zu beschleunigen, ihnen Hoffnung auf günstige Bedingungen gemacht, — wahrscheinlich das Leben zugesichert hat, was auch gehalten worden ist. So interpretiere ich mir das „mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht" unseres Lehrplans. Dabei ist aber vor allzuhäufiger Anwendung solcher Kritik ausdrücklich zu warnen. Der Schüler soll den Respekt vor seinem Schriftsteller nicht verlieren, dessen große Vorzüge denn doch eben hier auch wieder in der Schilderung der Schlacht ins Auge springen. Die meisten der Schüler haben es empfunden, was freilich von der Rhinoceroshaut einiger modernen Scribler nicht empfunden wird, daß Livius eine fundamentale Tugend des Geschichtschreibers und die gar nicht so sehr häufig ist, besitzt — daß er uns die Ereignisse, die er erzählt, als Gegenwart empfinden läßt.

Dichter.

Von Dichtern kann jetzt auf Obersekunda nur Virgil, und nur die Äneis in Betracht kommen. Leider: früher konnte man wenigstens noch das vierte Buch der Georgika und die vierte der Eklogen lesen. Jenes gab ein Bild altrömischen Werktags- und Wirtschaftslebens und bot den Reiz, Beschäftigungsweisen und Empfindungen, die uns unmittelbare Gegenwart sind, in Worten und Formen, die uns durch die Zeitform fremd geworden sind, beschrieben und ausgesprochen zu finden, und die Ekloge führte uns 14- oder 15jährige sehr unmittelbar in tiefere Beziehungen des so überaus wichtigen augusteischen Zeitalters ein. Man muß sich also an die Äneis halten, und daß diese Lektüre, die auch dem Übersetzer schon recht schwierige Aufgaben stellt, weniger anziehend und in manchem Betracht auch weniger fruchtbar ist, als römische Prosa und griechische Poesie, als Livius oder die Odyssee, wird man nicht in Abrede stellen. Gleichwohl darf man nicht, wie manche vorschlagen, darauf verzichten: es bleibt ein Stück der Weltlitteratur: wer die Äneis nicht kennt, mitsamt ihren ungeschickten Nachahmungen, ihrer so oft frostigen Rhetorik und was man sonst vom hohen Olymp ästhetischer Kritik an ihr tadeln mag, der kennt das Römertum nicht und hat kein Maß für die aus dem römischen Geist hervorgewachsene romanische Poesie, er versteht Dante, Ariost, auch die französische Litteratur des Zeitalters Ludwigs XIV. nicht, wenigstens nicht so, wie man es von einem Deutschen verlangen darf, der neun Jahre lang eine höhere Schule besucht hat. Die Probleme, die das Gedicht dem Übersetzer stellt, werden jetzt allerdings nur mit sehr starker Hilfe des Lehrers gelöst werden können: das Ringen mit ihnen gehört aber zur Sprachbildung bei unsern Gymnasiasten, die einer kontinuierlichen Dichterlektüre bedarf, schon damit unserer Schüler Sinn für das Eigentümliche der verschiedenen Stile, des dichterischen, rednerischen, geschichtlichen, philosophischen geweckt und geschult werde. Unsere pseudorealistischen Gegner halten alle diese Dinge entweder für selbstverständlich und damit sind sie sehr im Irrtum, oder sie kennen sie gar nicht: sie gehören allerdings zu den Feinheiten unseres Handwerks und man lernt sie an den alten Sprachen leichter und namentlich sicherer als an den modernen.

Es ist in der Theorie, im Prinzip, immer wünschenswert gewesen, und jetzt mehr als je nötig, daß der gesamte lateinische Unterricht einer Klasse in einer Hand liege: und dadurch wird es, normale Verhältnisse vorausgesetzt, möglich, die Lektüre vernünftig abzuteilen, nämlich so, daß man zu Anfang des Schuljahrs 4, 6, 8 Wochen lang in allen 6 Lektürestunden den neuen und schwierigen Schriftsteller, also etwa Livius liest, die Schüler sich in ihn ordentlich hineinlesen: dann hat man in der prosaischen Lektüre einen guten Vorrat gesammelt, den man zu repetieren aufgiebt. Für diese Repetition bestimmt man eine, sagen wir eine Freitag- oder Samstagsstunde. Dann hat man ein paar Wochen lang 4 (5) von den Lektürestunden für den Dichter, mit dem es wie mit dem Prosaiker ganz anders aus dem Felde geht, wenn man ihm täglich oder beinahe täglich eine Stunde widmen kann. Für das übrige Schuljahr mag dann das übliche und natürliche Verhältnis, 3 resp. 4 Stunden Prosaiker, 2 Stunden Dichter gelten; man muß nämlich dem Lehrer, der die 7 Stunden verwaltet, einige Freiheit bei ihrer Verteilung lassen; es kann sich auch die Notwendigkeit herausstellen, vorübergehend einmal das Verhältnis von Lektüre und Grammatik wieder auf 5 : 2 zu stellen. Im ganzen mag als Kanon gelten, da, wo ein wichtiges Neue begonnen wird, demselben täglich einige — selbst wenn nur wenige, aber täglich e i n i g e — Zeit zu widmen. Dies gilt beiläufig bemerkt, was ich ebenso beiläufig meinen Abiturienten zu sagen pflege, namentlich auch von den neueren Sprachen, die man etwa im späteren Leben hinzulernt: wer englisch, italienisch, spanisch lernen will, kann dies, sofern er ein Gymnasium bis Obersekunda wenigstens, womöglich bis Oberprima einschließlich besucht hat, in verhältnismäßig kurzer Zeit — aber nur dann erreichen, wenn er sichs zum unerbittlichen Gesetz macht, t ä g l i c h e t w a s darin zu thun.

Prima. In P r i m a, zu der wir nunmehr weiterschreiten, fährt man in allen diesen Dingen ruhig fort; daß man mit Primanern sehr viel höher hinaus kann, als mit Sekundanern, versteht sich. Um so mehr befremdet und betrübt mich, was in den „Methodischen Bemerkungen" unseres Lehrplans steht: die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen ins Lateinische hat in der Regel

der Lehrer und zwar im Anschluß an Gelesenes zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln". Fast nur als Rückübersetzungen! — bei Schülern, die 3, 2, 1 Jahr später studieren sollen, und nachdem sie sich 8, 9 Jahre mit dieser Sprache beschäftigt haben! Und in der Praxis würde das unzweifelhaft auf die Phrasenjagd hinauskommen, also auf das, was man dem vielgeschmähten lateinischen Aufsatz so übel genommen hat: nur mit dem Unterschied, daß man bei diesem wenigstens auf die Jagd hat gehen müssen, während hier das schon getötete Wild dem trägen Mops, der auf seinem Zimmer bleiben kann, vor sein Polster gebracht wird, so daß er nur darnach zu schnappen braucht. Der Lehrer macht den Text — recht und gut, das habe ich für den Unterricht in Prima immer gethan: er muß ihn dann freilich auch diktieren, was bei unserer kärglichen Zeit immerhin mißlich ist. Es versteht sich übrigens, daß, wenn irgendwo, so für die oberste Stufe das Evangelium von der größeren Freiheit der einzelnen Lehranstalt gilt, und so haben wir hier uns einige bescheidene Modifikationen erlaubt, und fassen den Artikel so:

Grammatik.

Grammatik: 1 St., alle 8 (nicht 14) Tage schriftliche Übersetzung ins Lateinische, teils aus dem Übungsbuche (hier Süpfle II oder III), teils eines vom Lehrer bearbeiteten Textes: regelmäßig als häusliche, selten, und zur Kontrole, als Klassenarbeit. Einige Male schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, gleichfalls als Hausaufgabe: in der wenigen übrigen Zeit Fortsetzung des mündlichen Extempore-übersetzens wie in Obersekunda.

Scriptum.

Daß der Lehrer die Texte für die Wochenscripta selbst bearbeite, ad usum delphinorum zurechtmache und dabei an „das Gelesene" sich anschließe, ist in der Ordnung: nur müssen wir mit „dem Gelesenen" nicht engherzig sein. Es steht nicht da, „an lateinisch Gelesenes" und nicht „an das in Prima Gelesene", und wir können uns also doch mit einiger Freiheit bei Feststellung solcher Texte ergehen. Man muß allerdings aufgeben, was nun einmal vergangen ist: man hat früher und hat namentlich in Süddeutschland das Wiedergeben ganz moderner Wendungen und

ganzer Stücke wie eine Art Sport betrieben, für Ausdrücke wie „die Romantik“, „der Raum ist das reine Außersichsein“, ein „qui antiquitatem religiose ne dicam superstitiose colunt“, „spatium est quod diffunditur sine rebus“ zu finden, war das Entzücken der Nägelsbach'schen Schule. Das ist nicht mehr zeitgemäß und ist es schon längst nicht mehr gewesen. Die Texte sollen dem durch das Lateinische und Griechische vertretenen Gesichtskreis, und zwar dem von dem Schüler selbst in der Lektüre gewonnenen Kreis von Gedanken und Anschauungen entnommen werden. Das war ein ebenso einfaches als wirksames Mittel der vielberühmten Koncentration, daß die Schüler immer wieder auf die großen und typischen Gestalten und Ereignisse des klassischen Altertums, Alexander, Hannibal, Sokrates, Demosthenes, die Perserkriege, die punischen Kriege, die Gestalten der homerischen Gedichte, Horaz, Homer u. s. w. hingewiesen wurden. Sie wurden, auch von dieser Seite her, in diesen Regionen heimisch, und es war (mir z. B.) auf diese Weise möglich, eine ganze Anzahl wichtigster Momente der alten Geschichte in natürlicher Weise den Primanern vorzuführen, z. B. die antiken Anschauungen vom Selbstmord oder freiwilligen Tod in einer Reihe solcher kleinen Arbeiten, in je einem Skriptum Hannibal, Demosthenes, Sokrates, Kleopatra, Perseus, Cato (mit Benutzung von Horaz Oden I, 37) zu behandeln. Diese Sammlung werden jetzt die Motten fressen, — daß Diebe ihr nachgraben und sie stehlen, ist nicht mehr zu fürchten. Ein Stück will ich aber doch hersetzen, um Ihnen zu zeigen, wie ich das „im Anschluß an Gelesenes“ auffasse, und, meine ich, auffassen darf. Denn den allgemeinen Direktiven eines allgemeinen und namentlich auch eines vom Lehrkörper einer Anstalt durchgearbeiteten Lehrplans muß man sich fügen: das Opfer des Intellekts aber auch in allem Einzelnen zu bringen, ist man, d. h. der gewissenhafte und selbstdenkende Lehrer, nicht verpflichtet.

S. Anhang.

Bedeutung des Übersetzens ins Lateinische.

„Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung“ bezeichnet unser Lehrplan als „allgemeines Lehrziel“ des lateinischen Unterrichts. So schwer in dieser Zeit die Hand des Herrn auf dem Latein des preußischen

Gymnasiums liegt, mehr als dieser überaus bescheidene Wortlaut sagt erzielt es doch noch. Es kommt freilich darauf an, was man unter Verständnis, was man unter sprachlich-logisch, was man unter Schulung versteht, man kann damit sehr viel und sehr wenig sagen: aber auch wenn wir den wenigst umfassenden Sinn nehmen, so ist klar, daß die eben charakterisierten Übungen, schriftlich und mündlich, auch auf der obersten Stufe noch — für die Philologen auch auf der Universität — fortgesetzt werden müssen, und daß sie auf dieser obersten Stufe, wo der Schüler schon eine sichere Rente aus seinem lateinischen und sonstigen wissenschaftlichen Vermögen zieht, besonders fruchtbar behandelt werden können. Wir haben schon gesehen, daß der Gesichtspunkt, der dabei leiten muß, sehr klar aufgezeigt ist in der Nägelsbach'schen Stilistik, die ich Ihnen um so angelegentlicher empfehlen möchte, je mehr sie von denen, die jetzt den Markt beherrschen, bei Seite gesetzt zu werden pflegt. Nägelsbach bezeichnet den eigentlichen Sinn, die ratio dieser Übungen mit dem Wort „Deckung des Ausdrucks der reichen Sprache mit den Mitteln der ärmeren" — der deutschen des 19. Jahrhunderts mit den Mitteln der lateinischen des 1. Jahrhunderts vor und nach Chr. — wir müssen das aber dahin ergänzen, daß eben diese Vergleichung der Sprachen, indem wir in den Formen der vor 2000 Jahren bei einem fremden Volke lebendigen Sprache zu denken und mit ihren Mitteln unsere Gedanken auszudrücken versuchen, ein in eminentem Sinn historisches Studium ist. Indem ich die Wörter und Formen studiere, — und ich studiere sie, indem ich mein Wissen darum in ein Können umsetze — studiere ich die Sachen, die Ideen: und kann, wo ich genötigt bin, zwischen verschiedenen Synonymen zu wählen, in kürzester Zeit und zugleich in wirksamster Weise ein ganzes gesellschaftliches, wirtschaftliches, rechtsgeschichtliches Gebiet durchwandern. Darüber habe ich mich ausreichend schon in meinem Testament S. 105 erklärt, und das dort gewählte Beispiel der Ausdrücke für Sklave hat zu meiner Freude auch Münch in seinem sehr lesens- und beherzigenswerten Aufsatz (S. 304 der 2. Auflage, Vermischte Aufsätze) über das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht verwendet. Mehrfach

habe ich gerade auf dieses Beispiel hingewiesen, weil es das, wovon ich rede, am schlagendsten zeigt: daran, an dieses mehrfache Vorführen, haben sich dann gewisse Gegner gehalten, denen es nie um die Wahrheit, sondern nur um das *τὸν ἥττονα λόγον κρείττω ποιεῖν* zu thun ist: die Beispiele sind aber in Wahrheit hier billig wie Brombeeren. Man darf nur das nächste beste Übungsbuch aufschlagen und zu übersetzen beginnen, oder ein paar Gruppen aus einem synonymischen Nachschlagebuch, dem kleinen Döderlein z. B. wenn er zur Hand ist, herausnehmen, die Ausdrücke für höflich z. B. urbanus, *ἀστεῖος*, politus mit Hinzuziehung des französischen civil, civilis, oder die Ausdrücke für fremd, fremdländisch und verwandte in einem Zusammenhang, der mich zwingt, darüber nachzudenken, ob ich mit hospes, advena, peregrinus, alienus oder gar barbarus operieren muß. Eine ganz überaus interessante Geschichte hat namentlich dieses letzte Wort, die man den Schülern bei solcher Gelegenheit gar nicht vorzuenthalten braucht, von seinem ersten Auftauchen, wo es den *βαρβαροφωνος* den *ουαρ ουαρ* war war, kauderwelsch, in unverständlicher „Hottentotten"sprache redenden bezeichnete, durch die Stadien der griechischen, römischen, mittelalterlichen, neueren Zeit bis zur Gegenwart, wo wir es zuweilen auf diejenigen anwenden, die kein Wissen um des Wissens, kein Denken um der Wahrheit willen anerkennen, sondern nur ein solches, das sich in kürzester Frist in Mark und Pfennige umsetzen läßt.

Unsere Schüler, 17—20 jährige junge Männer, unserem alten Kulturboden entstammte, sind solche Barbaren nicht, und man kann ihnen die Sache von dieser Seite her vollkommen verständlich und auch interessant machen: schade, daß jene höchst ehrenwerte Generation von Pädagogen, Roth, Nägelsbach, Eckstein, Döderlein u. s. w., diesen historischen Gesichtspunkt noch nicht nach Gebühr gewürdigt haben. Indes hat die von ihnen unterrichtete Jugend, oft es ist wahr einigermaßen wider Willen, an diesen Übungen sehr viel gelernt; sie hatte die Zeit dazu, und es lohnte sich, daß der Lehrer das Scriptum oder wie man jene wöchentliche ernsthafte Hausaufgabe nennen mochte, stets selbst mit übersetzte, und diese seine Übersetzung als altera versio, versio emendata, emendatior nachdem die kor-

rigierte Arbeit durchgesprochen war, diktierte: es interessierte uns sehr, wie der Lehrer einen Ausdruck, an dem die Besten gewürgt und manche sich die Zähne ausgebissen hatten, übersetzen würde. Das ist, temporis ratione habita, auf Deutsch bei bloß 7 Stunden Latein, in den oberen und namentlich den mittleren Klassen nicht mehr möglich, man muß sich, was ja auch noch einigen Gewinn bringt, mit dem langsamen Vorlesen des Satzes, nachdem er durchgenommen, in seiner verbesserten Gestalt begnügen. Davon aber, das Scriptum, das den Schülern zu übersetzen aufgegeben ist, selbst auch und schriftlich wie sie zu übersetzen — von dieser Pflicht kann den Lehrer des Lateinischen in Prima nichts entbinden, schon aus dem einfachen Grunde, weil nur der fleißige Lehrer das moralische Recht hat, von seinen Schülern zu verlangen, daß sie ernsten Fleiß an ihre Arbeit rücken. Wollen Sie sich aber von dem Nutzen überzeugen, den diese Übungen bringen können, so nehmen Sie eins der mitgeteilten Stücke vor und streichen Sie die Wörter und Wendungen an, bei denen die Schüler etwas lernen, was nicht bloß Latein, Grammatik, Stilistik, sondern zugleich Geschichte, Logik, Psychologie ist — wo er jene Operationen vollziehen muß, die er in den in ihren Mitteln sich sehr ähnlichen neuern Sprachen doch nur sehr selten zu vollziehen nötig hat — den engeren Begriff mit dem weiteren, den weiteren mit dem engeren, den substantivischen Ausdruck mit dem verbalen, das Konkretum mit dem Abstraktum, das Abstraktum mit dem Konkretum, die aktive Wendung mit der passiven und umgekehrt wiederzugeben, — aus deutschen parataktischen Sätzen eine Periode mit Konjunktionen zu bilden, übergangbildende Partikeln zu suchen und sich den Grund deutlich zu machen, weshalb die deutsche Sprache, Sprech- und Schreibweise auf solche übergangbildende Partikeln wenig Wert legt, während die lateinische sie nicht entbehren kann; welche Vorteile dem Lateinischen die große Freiheit der Wortstellung im Satze giebt, und wie empfindlich es für dieses selbe Latein ist, daß ihm der Artikel abhanden gekommen ist, — und wie viel anderes noch! Vinets kurz hingeworfenes Wort: chaque langue en nommant définit, en classant les mots classe les idées kann als Leuchte dienen, nur nicht denen, auf denen der Fluch liegt, in

diesen Dingen mit sehenden Augen nichts zu sehen. Ihr Name ist Legion, denn ihrer ist eine große Zahl.

„Gelegentliche lateinische Inhaltsangaben".

Von den gelegentlichen lateinischen Inhaltsangaben „lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen", die unser Lehrplan für Obersekunda und Prima noch ansetzt, verspreche ich mir nicht allzuviel. Man könnte unter dieser Marke mit der harmlosesten Miene von der Welt wieder eine höchst verpönte und verfehmte Contrebande einschmuggeln: Regulus apud patres pacem cum Carthaginiensibus dissuadet kann man sagen, dient lediglich der Verarbeitung des Gelesenen Hor. Carm. III, 5, und mancher verständige Lehrer hat schon früher den lateinischen Aufsatz eben unter diesem Gesichtspunkt „lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen" behandelt. Allein dem lateinischen Aufsatz unter jeder Form ist auch abgesehen von der amtlichen Acht und Aberacht, die auf ihm ruht, ein sehr wirksamer Riegel vorgeschoben: die Schüler können es nicht mehr. Auch weine ich dem lateinischen Aufsatz keine Thräne nach, so wenig wie dem Lateinsprechen, wie viele von uns Alten doch thun; es ist damit allerdings viel Zeit mit nicht viel Gewinn verbracht worden, und ein guter Christ, gebildeter Mann und tüchtiger Jurist, Theolog, Arzt, ich habe es ja immer gesagt, konnte man schon längst auch ohne lateinischen Aufsatz werden. Man wird es auch ohne die lateinischen Inhaltsangaben werden können. Diese erstrecken sich entweder nur über wenige Kapitel, die gerade dem „Gelegentlich" gelegen kommen, und dann ist der Gewinn ein sehr mäßiger und schwerlich größer, als bei deutschen Inhaltsangaben, und sie würden bei den meisten nur aus einem Mosaik oder einer Zusammenstoppelung von Phrasen bestehen, also kein Gelesenes „verarbeiten", — oder man würde solche Inhaltsangaben über einen größeren Komplex verlangen; man würde sie, was wahrscheinlich nicht ausbleiben wird, zu einem bequemen Mittel der Kontrole für die Privatlektüre machen: dann hätten wir wieder eine sehr reichlich sprudelnde Quelle sei es wirklicher Überbürdung, sei es der Klagen über solche angebohrt.

Privatlektüre.

Die Privatlektüre ist nun in unserem Lehrplan für die Prima vorausgesetzt: „ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius" heißt es bei I^B und I^A. Nun ist aber der Begriff „Privat-

lektüre“ nichts weniger, als klar festgestellt, so daß ich zunächst die Aufgabe an die Herren Kandidaten stellen möchte: Mitteilungen uns zu geben darüber, ob der Begriff oder die Institution der Privatlektüre bei ihrer eigenen Gymnasialbildung irgendwie Bedeutung gehabt hat und welche?

Meine eigenen Schülererfahrungen — es sind 50 Jahre her — bestehen darin, daß unser Seminar oder Alumnat, das in einem sehr abgelegenen Orte des Königreichs Württemberg lag, so gut wie gar keine Zerstreuungen außer den in uns selbst liegenden bot, einen bis auf die Minute oder die Sekunde regelmäßig verlaufenden Tag mit ebenso regelmäßig beaufsichtigten Arbeitsstunden hatte, neben den laufenden Aufgaben für die Unterrichtsstunden, den Präparationen, Repetitionen, Skripta also — von etwa $^2/_3$ oder $^3/_4$ der Schüler sehr viel gearbeitet, und auch „privatim“, wie man damals schon sagte, gelesen wurde, die Lehrer auch dazu anregten und zuweilen einen guten Rat spendeten, nicht aber diese Privatarbeit im eigentlichen Sinne kontrolierten. Dabei bevorzugte nun der eine von uns Geschichte, der andere Mathematik, der eine Lateinisch, der andere Griechisch, wieder einer Hebräisch, wieder andere trieben abwechselnd und in Wahrheit etwas dissolut bald dies bald jenes Fach und es gab auch solche, die im Drange jugendlichen Eifers nach allem griffen, was innerhalb der Mauern unseres Klosters an Büchern aufzutreiben war. Wo man Skrupel hegte, lieh jeder der Lehrer gern seine Unterstützung und Belehrung, gab Bücher an, die auf der sehr dürftigen Anstaltsbibliothek, zu der aber der Zugang sehr leicht war, zu haben waren; unser vortrefflicher Direktor, C. L. Roth, half mit seiner eigenen sehr reichen philologischen und litteraturgeschichtlichen Bibliothek aus. Im übrigen ließ man uns ganz frei gewähren. So hatten denn die meisten, mindestens die Hälfte von uns 40, eine sehr intensive Freude an dem, was sie nebenher studieren konnten, sie teilten auch im Gespräch bei zunehmender Reife ihren Kameraden etwas aus diesem ihrem Privatstudium mit und empfingen von diesen Gegengaben und ich freue mich jetzt noch in der Erinnerung, wie ich, wenn ich gegen 7 Uhr spätestens mit den Präparationen und Repetitionen für die Lektionen des folgenden Tages fertig war,

noch bis 7½, wo das sehr frugale Nachtessen winkte, „etwas für mich thun" konnte. Daß das letztere immer nach einem verständigen Plan geschehen sei, kann ich nicht behaupten: aber man lernt glücklicherweise auch auf Um- und Irrwegen und in der Wissenschaft zum mindesten, und für „Werdende", wie Goethe das nennt, ist der Satz nicht richtig, daß der geradeste Weg immer der beste sei.

Als Lehrer habe ich es dann ungefähr ebenso gehalten, wie meine Lehrer mit mir: habe zu Privatlektüre und Privatstudium anzuregen gesucht, aber niemals diese Lektüre und dieses Studium unmittelbar und ich will es nur gestehen, auch nur sehr wenig mittelbar beaufsichtigt und allmählich ist mir dazu auch die Zeit zu knapp geworden, wie es jedem geht, der in einer größeren Stadt wohnt, die 60 überschritten hat und noch arbeitswillig und arbeitsfähig ist.

Man kann die schönsten Thesen über Privatlektüre und Privatstudium aufstellen, wobei man ja nicht versäume, das Wort Segen und segensreich miteinfließen zu lassen und ich will auch gar nicht leugnen, daß dieser Segen oder Nutzen an kleineren Orten, bei mäßiger Schülerzahl und wo ein Lehrer das seltene Charisma hat, das Horaz mit dem Bonmot lene tormentum andeutet — nämlich seine Schüler so anzuregen und zu fassen, daß sie von dem compelle intrare nur das letztere fühlen — sich reichlich einstellen kann; bei 25—35 Primanern aber ist eine von einem Lehrer, der seine 20 oder auch 22 Pflichtstunden mit der entsprechenden Korrekturpflicht hat, geleitete, beaufsichtigte, also auch mit dem Einzelnen außerhalb der Schulzeit „gelegentlich" zu besprechende Privatlektüre einfach unmöglich. Eine eigentliche Privatlektüre nämlich, die doch notwendig etwas von Wahl und Freiheit an sich haben muß: eine offizielle ist freilich möglich, es ist möglich, daß ich meiner Klasse sage und ins Programm drucken lasse: „privatim wird gelesen Buch 37 des Livius oder Buch 4, 5, 6 der Odyssee oder Ilias"; und daß ich ihr dann weiter sage: „morgen, Samstag, werde ich mich überzeugen, daß dies Buch gelesen ist — —". Das ist aber keine Privatlektüre im wahren Sinne und vor allem, es kostet wieder Zeit, den an sich ungenügenden Lektürestunden wird wieder etwas abgebröckelt, dem regel-

mäßigen Weiterschreiten der Schullektüre wieder ein Hemmschuh angelegt. Und dieserhalb nehme ich Privatlektüre nicht in unseren Lehrplan auf, glaube aber allerdings, daß manches von eifrigen Schülern und fleißigen Lehrern geschehen kann, geschehen ist und geschieht, was nicht in Programmen und Lehrplänen und pädagogischen Zeitschriften angepriesen wird. Ein kundiger und aufmerksamer Lehrer wird da und dort, namentlich beim deutschen Aufsatz, merken können, was der Schüler gelesen hat und wohin ungefähr die Neigung des einzelnen geht, — welche Art von privaten Studien und Lektüre ihm gut thun würde, und er kann eine feine und leise Einwirkung auf diesem Boden ausüben, aber in eine Instruktion oder auf eine Direktorenkonferenz gehört das nicht. Man könnte sonst meinen, das wäre ernsthafte Wirklichkeit, was doch zu 9/10 nur ideologische Forderung ist.

Klassenlektüre Repertoir.

Kommen wir also zur wirklichen, zur Klassenlektüre, über die sich fruchtbarer reden läßt, weil wir sie wirklich beherrschen, so nimmt man, auch unser Lehrplan, Cicero, Tacitus, Horaz für die beiden letzten Jahre in Anspruch und läßt dann Livius als „ergänzende Privatlektüre" etwas mitlaufen: auf die philosophischen Schriften Ciceros verzichtet er, die im sächsischen Lehrplan noch mit als mögliche Lektüre aufgenommen sind. Dieser, der noch 7—8 Stunden Latein für Unter- und Oberprima ansetzt, giebt überhaupt ein reicheres Repertoir und setzt ein freieres Wählen voraus. Viel gelegen würde mir an den philosophischen Schriften Ciceros nicht sein: die Schrift de senectute würde ich in Obersekunda gern lesen, weil sie geschichtlichen und Gedankeninhalt von Wert besitzt, von dem Träger des Gesprächs, dem alten Cato, und von dem Autor einen sehr vorteilhaften Begriff giebt und nicht, wie doch auch die Reden vielfach, die sachliche Kritik herausfordert. Auch die rhetorischen Schriften finden wenig Gnade, obgleich sie eigentlich jetzt, wo die öffentliche Rede einen so weiten Wirkungskreis und so große Macht gewonnen hat, eine ganz zeitgemäße Lektüre wären: hätte ich längere Zeit die Prosalektüre dieser Klasse zu verwalten, so würde ich es mit dem Brutus oder dem Orator versuchen. Die Briefe, auf welche unser Lehrplan besonders hinweist, halte ich für keine besonders geeignete Klassenlektüre, man

kann sie eher als den Livius der Privatlektüre überlassen, nachdem man einige Wochen daran gerückt hat, eine Anzahl von ihnen aus kritischer Zeit, wobei man die verschiedenen Ausgaben ausgewählter Briefe zu Rate ziehen kann, in der Klasse zu lesen: diese Lektüre ist allerdings von der Art, daß strebsame Schüler mit geschichtlichem Sinn und Neigung sicher in dieser, wenn einmal erschlossenen, höchst interessanten Quellenlektüre gern noch eine Zeitlang fortfahren werden. Daß alle Schüler dieses thun, ist ja auch nicht nötig. Demnach wird man wohl aus Ciceros sämtlichen Werken doch vorzugsweise wieder einige der Reden auch für diese oberste Stufe auswählen und diese sind denn auch, sprachlich und sachlich, sachlich und sprachlich lohnend genug: auch ist es, selbst jetzt noch, nicht allzuschwierig, von diesen Reden durch die Schüler eine annehmbare Übersetzung herstellen zu lassen, ohne daß man ihnen zu viel helfen muß.

Historische Behandlung.

Wenn jetzt überall so stark das Lesen betont wird, so wird damit, denke ich, auch das Lesen ganzer Reden oder Bücher gemeint. Auf der Universität mag es geschehen, daß ein 3stündiges Kollegium über Demosthenes Kranzrede angekündigt wird und von dieser Rede schließlich nicht volle 50 §§ gelesen worden sind und die Vorlesung kann doch für die studierenden Philologen sehr fruchtbar gewesen sein: für das Gymnasinm gilt aber durchaus der Grundsatz, was man angefangen hat, auch zu Ende zu bringen. Da wir nun wenig Zeit haben — denn wir haben ja unsere etwa 400 Stunden mit Horaz und Tacitus zu teilen, so muß man bei der Auswahl der zu lesenden Reden neben dem inneren Wert auch nach dem Umfang, der Länge, der Kapitelzahl fragen. So könnte man denn für Unterprima einige der kleineren wählen: De imperio Cn. Pompeji, 71 §§, von denen doch allemal 3—4 in einer Stunde bequem erledigt werden können, so daß die Rede mit aller wünschenswerten Gründlichkeit und Ehrlichkeit in zwei Monaten gelesen werden kann, dann die pro Marcello oder pro Ligario, pro rege Dejotaro, keine über etliche 40 §§, und noch eine, die erste, philippische; im zweiten Jahre die pro Murena oder eine, die vierte oder fünfte, der verrinischen, diese freilich schon mit 151 und 188 §§; nimmt man dazu die früher gelesenen pro

Roscio Amerino und die katilinarischen, so hat man doch mit den Schülern aus allen wichtigen Epochen des staatsmännischen Lebens Ciceros je ein wertvolles Dokument durchgearbeitet und daraus Lebensbilder — Bilder sehr mannigfaltigen geschichtlichen Lebens gewonnen. Und so, als Quellen wichtiger geschichtlicher Vorgänge, an denen am besten jenes „Verständnis der Gegenwart“ sich bildet, das jetzt die Tagesphrase als Ziel alles Unterrichtens bezeichnet, sollten diese Bücher gelesen werden. Darnach muß auch das Wenige sich richten, was man zur Einführung in die betreffende Rede zu sagen nötig hat und das etwas Mehrere, was man in der Mitte oder am Schluß, wenn man mit ihrem Inhalt und Gedankenkreis etwas vertraut geworden ist, über die Rede als Geschichtsbild oder auch als litterarische Produktion zu sagen sich gedrungen fühlen mag. Die ausführlichen Einleitungen, die früher eine große Rolle spielten, da und dort vielleicht auch noch spielen, sind vom akademischen Vortrag ins Gymnasium herüber gekommen: wir müssen uns aber gegenwärtig halten, und nicht hier allein, daß der gymnasiale Unterricht auch auf seiner alleroberſten Stufe unter ganz anderen Lebensgesetzen steht, als der akademische Vortrag. Eine ciceronische Rede für den Obersekundaner oder Primaner leitet man am besten ein, wenn man einfach die Zeit von 88—43 oder 42 v. Chr. nach dem Geschichtslehrbuch repetieren oder in kürzester Tabellen- oder Regestenform excerpieren läßt, was nicht viel Zeit kosten und sich gut rentieren würde. Das gehört zu der natürlichen, erreichbaren, verständigen Koncentration des Unterrichts, wo die verschiedenen Fächer, Klassen und Lehrer einige Fühlung miteinander suchen und sich in die Hände arbeiten und wo ohne Zweifel noch eine Steigerung des Ertrags unserer Arbeit zu holen ist. Nur muß diese Verbesserung unseres höheren Unterrichts auf dynamischem nicht auf mechanischem Wege, also nicht durch allwissende Direktoren, Schulbehörden und wissenschaftliche Coterieen und Cameraderien geschehen.

Cicero.

Über die Behandlung dieser Schriften braucht nicht weitläufig mehr geredet zu werden. Von dem alten Ciceronianismus ist wenig oder nichts mehr geblieben, der Spott darüber trifft nicht mehr: die Art des Lesens ergiebt sich aus dem bisherigen von

selbst. Das eine Ziel ist — volles, also sprachlich-sachliches Verständnis der Schrift — das Interesse und mithin die Hebelkraft zur Erzielung dieses Verständnisses, zur Lösung jener einen Aufgabe ist eine doppelte: nämlich, das Interesse für die sprachliche Wiedergabe, also das Übersetzen, und das historische, das Hineinschauen in das Leben einer längst entschwundenen Vergangenheit. Beides vereinigt sich leicht, wo der Lehrer einigermaßen vom Geiste unserer Zeit berührt ist, zu deren besten wissenschaftlichen Errungenschaften der geschichtliche Realismus gehört: und in jenem historischen Interesse haben wir in der That den Zauberschlüssel, mit dem wir Blei — und sogar Blech — in lauteres Gold, pädagogisches und didaktisches meine ich, verwandeln, die lange Rede de frumento, geschweige de signis, die sich um wirtschaftliche und soziale Verhältnisse der Insel Sicilien im ersten Jahrhundert v. Chr. dreht, dem Schüler zu einem erfreulichen Arbeitsobjekt machen können. Was der Geschichtsunterricht nur in Umrissen hat geben oder andeuten können, gewinnt hier Farbe und unmittelbares Leben. Das „was grau für Alter ist, das ist ihm göttlich“ des Dichters gilt auch in dem Sinne, daß uns das längst Vergangene, das Geschichtlich-Gewordene auch in seinen geringsten Kleinigkeiten ein Gegenstand des Wissens und Forschens ist, obgleich diese Kleinigkeiten vor 2000 Jahren gerade so trivial waren, wie ihresgleichen uns heute sind.

Das Übersetzen wird dem Primaner, namentlich wenn er von Sexta an fleißig gewesen ist und somit hier einigermaßen von seinen Renten leben kann, bei den ciceronischen Reden bald sehr leicht und das rednerische Pathos, das ihm eine Zeitlang imponiert und ihm, namentlich wenn der Lehrer ihm immer einige Kapitel im Zusammenhange und in eigener Übersetzung vorträgt, die Lektüre sehr anziehend macht, beginnt ihm nach einiger Zeit zwar nicht zu widerstehen, aber ihn kalt zu lassen: es ist daher sehr weislich eingerichtet, daß wir als zweiten Hauptprosaiker für die Primastufe den so ganz anders gearteten Tacitus haben: und ich und meinesgleichen wir beanspruchen unter den Vorläufern der großen Reformation auch eine bescheidene Stelle, da wir für fleißige Tacituslesung zu einer Zeit eingetreten sind, wo einige von

denen, die sich mittlerweile mit Feuerzungen für die Reform ausgesprochen haben und wenn man noch ein wenig wartet, sich sogar für sie begeistern werden, sich noch für die philosophischen Schriften Ciceros, die Offizien und die Tusculanen ereifert haben.

Tacitus.

Bei Tacitus ist vielleicht das spezifisch-historische, das epische Interesse nicht so unmittelbar wirksam als bei Livius und in den Reden Ciceros, und er ist sehr schwer zu übersetzen. Aber zweierlei macht diese Lektüre, Annalen, Historien, Germania, außer dem Interesse, das dem Gegenstande der Darstellung inne wohnt und das doch, wenn nicht überall gleichmäßig, so doch durchschnittlich groß genug ist, im höchsten Grade bildend und fruchtbar, ohne daß es anderer Kunst und Kraft des Lehrers bedürfte, als derer, die jedes Übersetzen von ihm verlangt. Das eine ist, daß die Schüler hier unmittelbar inne werden, in fortwährender Beschäftigung es empfinden, wie ein mächtiger Schriftsteller sich seinen Stil selber schafft, die Sprache seines Volks in den Dienst seines Geistes zwingt. Es ist der Geist, der sich den Körper baut und mit Ausnahme vielleicht der Reden des Thukydides wird man kein prosaisches Schriftstück des Altertums nennen können, bei dem der Übersetzende sich so unmittelbar mit dem Geiste des Schriftstellers berührte, weil er sich bei jeder Wendung gleichsam mit ihm auseinandersetzen muß. Das zweite, das mit diesem ersten eng zusammenhängt und gegeben ist, ist dies, daß bei keinem alten Schriftsteller, wieder die Reden bei Thukydides ausgenommen, sich mit mehr Recht sagen läßt, daß die Form zugleich Inhalt sei. Das Übersetzen ist hier mehr als bei irgend einem andern alten Schriftsteller ein beständiges nicht blos logisches, sondern psychologisches Studium. Ich nehme die nächste beste Stelle, absichtlich ohne lang zu suchen und zu wählen. Ann. IV, 40. Ad ea Tiberius laudata pietate Sejani suisque in eum beneficiis modice percursis cum tempus tanquam in integram consultationem petivisset, adjunxit, ceteris mortalibus in eo stare consilia, quid sibi conducere putent: principum diversam esse sortem, quibus praecipua rerum ad famam dirigenda. „In seiner Antwort lobte Tiberius die Treue des

Sejanus, berührte dann in maßvoller Sprache die Beweise der Huld, die er ihm gegeben und nachdem er sich Zeit zur Erwägung, gleich als wenn diese noch nicht abgeschlossen sei, ausgebeten hatte, fügte er hinzu: die übrigen Sterblichen pflegten sich in ihren Entschließungen bei dem zu beruhigen, was sie in ihrem Interesse fänden: den Fürsten sei ein anderes Los gefallen, sie müßten bei wichtigeren Dingen die öffentliche Meinung zur Richtschnur nehmen." Darum ist Tacitus unter den römischen Schriftstellern, die wir auf dem Gymnasium lesen, der bildendste und es ist also sehr zu billigen, daß die jetzige Lehreinrichtung ihm von dem geschmälerten Raume noch einen beträchtlichen Teil zuweist. Sie hat hier einer „Reform", die sonst nicht so leicht durchgesetzt worden wäre, zum Siege verholfen. Eine vor wenigen Jahren noch sehr mächtige Partei der reinen Ciceronianer betrachtete die Tacituslektüre mit einer gewissen Abneigung, weil sie dem Klassizismus — dem orthodoxen Sprachgebrauch gefährlich war. Das pädagogisch Wahre und Heilsame an dieser Anschauungsweise war ihre Strenge, ihre kräftige Einseitigkeit, kraft derer sie in sprachlichen Dingen nicht den mindesten Spaß vertrug und dadurch auch ihre Schüler zwang, es recht ernst damit zu nehmen: es ist aber ein überholter, um nicht geradehin zu sagen in ehrlichem Kampfe überwundener Standpunkt, und bei Tacitus gerade kann man einleuchtend darthun, daß wir nicht das Latein an sich, sondern am Latein vielseitige Bildung, geschichtliche, sprachliche, philosophische, menschliche suchen. Bildung setzen wir hinzu beim Schüler, unablässige Fortbildung beim Lehrer.

Am schwersten ist die Germania: sie muß gleichwohl, muß um jeden Preis auf dem Gymnasium gelesen werden. Nicht bloß deswegen, weil diese Schrift die erste wirkliche quellenmäßige Nachricht von der Nation giebt, der diese Gymnasialprima angehört, was allerdings auch schon ein ganz genügender Grund wäre, sondern auch darum, weil hier das erste mal geschieht, daß ein Römer oder Grieche ein Barbarenvolk mit Verständnis und mit etwas wie Liebe schildert. Man kann lange darüber streiten, ob diese Schrift eine Satire auf die römischen Zustände, die den Schriftsteller umgaben, sei: denn die Frage ist falsch gestellt, man

kann bloß fragen, wie stark die Dosis von Tendenz und Satire, die der Schrift beigemischt ist, sei. Es ist ein sehr großer Unterschied, ob die satirische Tendenz oder die Geschichtschreibung die Hauptsache ist. Bei Strauß „der Romantiker auf dem Throne der Cäsaren" oder Otto Abels Theodahat z. B., die beide in ihrer Art ganz wertvolle historische Arbeiten sind, ist offenbar die Tendenz, unter der Gestalt des Julianus Apostata oder des Theodat den König Friedrich Wilhelm IV. zu charakterisieren, die Hauptsache gewesen, und deshalb sind sie und ihresgleichen für alle unreifen und unselbstständigen Geister Gift, wogegen wir in Tacitus Germania als die Hauptsache, als das vom Schriftsteller gewollte, den historischen Zweck annehmen dürfen. Wird die Zeit allzuknapp, so kann man sich auf die Lesung des ersten Teils, bis Kap. 27, beschränken.

Homer, Tacitus und Horaz.

Ich möchte mir hier die Bemerkung erlauben, daß die Lektüre des Tacitus gewissermaßen den Gegenpol zur Lektüre des Homer darstellt und daß es, wie wir den Gebildeten unter den Verächtern der klassischen Bildung zu hören geben möchten, doch nicht so übel ist und wir Ursache haben, Gott zu danken, daß uns in den Resten der alten Litteratur die Mittel gegeben sind, den Geist unserer Jugend auf so vielseitige Weise mit Erzeugnissen des naivschaffenden Genius, wie mit solchen des vollbewußt reflektierenden Geistes zu bilden und zu nähren. Diesen Gedanken, den wir für nicht ganz unwichtig halten, wird man den Schülern allerdings schwerlich bei Gelegenheit der Tacituslesung aufdrängen wollen: den Homer und den Tacitus in irgendwelche Beziehung zu bringen, wird ihnen sehr fern liegen. Es ist auch nicht nötig, denn der Unterschied naiver und reflektierter Weltbetrachtung drängt sich ihnen viel unmittelbarer und gewissermaßen von selbst auf, wenn sie in Unter- oder Oberprima neben Homer den Horaz lesen. Ich habe nie versäumt bei der Nil admirari-Epistel meine Schüler mit Nachdruck hierauf aufmerksam zu machen, und habe gelegentlich eine Aufsatzbesprechung daraus gemacht, indem ich die Frage aufwarf, ob wir dies

nil admirari prope res est una Numici
solaque quae possit facere et servare beatum

den Satz, daß das Sich = von = nichts = imponieren = lassen allein glücklich machen und menschliches Glücksgefühl erhalten könne, annehmen dürften. Ich habe dabei darauf hingewiesen, daß das Wort für Horaz und die Gesellschaft seiner Zeit sehr charakteristisch und auch sehr erklärlich sei, nicht aber für einen anderen ihnen wohlbekannten Dichter, bei dem vielmehr eben das admirari, die frische helle nicht durch Reflexion getrübte oder gebrochene Freude am Großen und Kleinen die Lust sei, in der er und seine Dichtungen lebten: und ich habe auch nicht unterlassen, hinzuzusetzen, daß sehr im Gegensatze zu Horazens Spruch der Mensch, der sich nicht die Fähigkeit bewahrt habe, auch wie Homer kritiklos zu bewundern, des schönsten Glücksgefühls vielmehr entbehre. Dergleichen allgemeine Bemerkungen — sie gehören doch gewissermaßen zu den „sozialen Belehrungen“, nicht? — braucht man nicht aufzusuchen, sie bieten sich von selbst, namentlich beim Studium eines Dichters wie Horaz und sie sind aus dem Munde eines älteren und lebenserfahrenen Mannes und bei einer solchen ungesuchten Gelegenheit wirksamer, als bei irgend einem andern Fach. Nur freilich muß sich dieser ältere Mann davor hüten, ins Predigen zu verfallen, wozu in unserem Stande bekanntlich auch „gelegentlich“ einige Neigung vorhanden ist.

Indes greife ich hier fast unwillkürlich eines der accessorischen Momente heraus, an denen die Horazlektüre, man möchte sagen, überreich ist, anstatt in guter Ordnung von dieser überaus wichtigen, der einzigen poetischen lateinischen Lektüre in Prima zu sprechen. Das ist sie; von Martial, Juvenal, Persius — man hat früher in der obersten Klasse wohl nicht selten eine Auswahl aus diesen Satiren gelesen — will ich für das Gymnasium nichts wissen, schon darum nicht, weil Horaz die zwei Jahre vollauf beschäftigt, und weil es schlechterdings keine fruchtbarere Lektüre geben kann, als ein solches zweijähriges Studium des Horaz. Ich habe 30 Jahre lang, mit 15 Schülergenerationen also, dieses Studium getrieben und wenn ich es noch weitere 30 Jahre betreiben dürfte, es sollte mir, und ich bin kühn genug zu glauben, auch meinen Schülern nicht langweilig werden. Die Idee, die mich bei dieser gemeinsamen Arbeit geleitet hat, habe ich in meinem Buche „Aus der

Praxis" dargelegt und die Art der Interpretation können Sie aus zwei Aufsätzen in meinem anderen, pro domo, erkennen: ich möchte aber doch den Ertrag, den pädagogischen oder didaktischen meine ich, dieser langen Beschäftigung in ein paar Sätze fassen, in denen vielleicht der eine oder andere Gesichtspunkt Beachtung verdient, auch wenn keiner von Ihnen in nächster Zeit zu diesem Unterricht berufen werden sollte.

Horaz: Behandlung, Allgemeines.

1. Bei Horaz allein ist es möglich, dem Ideal der Interpretation eines Dichters — der Werke durch die Persönlichkeit, der Persönlichkeit durch die Werke — nahe zu kommen: man gebe deshalb in der ersten oder den ersten $1^1/_2$ Stunden eine Biographie, die man, fast sollte man denken, selbstverständlich, auf die den Schülern doch schon einigermaßen vertraute politische Geschichte projiciere, so etwa, wie dies die Tabelle vorn in der Ausgabe von Dillenburger thut. Dem Lehrer giebt diese die nötigen, aber auch ausreichenden Notizen. Den Schülern habe ich eine ganz kurze und einfache Disposition diktiert, in welche dann die Fleißigeren bei der Lektüre alles eintrugen, was der betreffenden Station dieses Dichterlebens die Farbe des Lebens giebt, z. B. im ersten Teil, Jugend des Dichters bis zum Eintritt in Brutus Heer: a) Venusia, die Stelle aus den Satiren I, 6, 71 von der Schule des Meisters Flavius und den Honoratiorensöhnen von Venusia. Man kann auch da, wo die Klasse kleiner ist, alle dazu anhalten.

2. Es wird Ihnen vielleicht wie eine Trivialität vorkommen, wenn ich nun sage, daß der Lehrer nunmehr *mit* den Schülern studieren soll, jene Studie machen soll, die ich eben skizziert habe. Messieurs, nous allons étudier ensemble — habe ich einst an der Sorbonne einen berühmten Pariser Professor seinen Kursus über die Geschichte der römischen Beredtsamkeit von C. Gracchus bis auf Cicero beginnen hören und ich bin ihm für dieses so einfache und selbstverständliche Einleitungswort verschuldet geblieben. Man lasse sich also die Trivialität gefallen, das gemeinsame Studium des Horaz für die zwei Primajahre: was sind ihre Konsequenzen? Sie bestehen für das erste Jahr, wo man herkömmlich die drei ersten Bücher der Oden vornimmt, zunächst darin, daß man diese Oden *sämtlich* liest und dies hinwiederum kann nur so geschehen,

daß der Lehrer kräftig mithilft und zwar so, daß er selbst so gut wie der aufgerufene Schüler — vielmehr besser, vollkommener, sein gutes Teil davon übersetzt. Ich meine so: hat man auf die gewöhnliche Weise von 3, 4, 5 nacheinander aufgerufenen Schülern, die zugleich in ihrem eigenen Namen und als Sprecher der Klasse fungieren, eine Ode, oder bei größeren Oden den Teil der Ode, der nach billigem Maßstab zum Präparieren — ohne die berühmte Vorpräparation — aufgegeben war, übersetzen lassen, dabei die notwendige Hülfe geleistet, die notwendigen Erklärungen und Berichtigungen gegeben und hat man dann das Ergebnis dieser gemeinsamen Arbeit in einer Übersetzung, so gut der Lehrer sie schaffen kann, also einer, wills Gott mustergültigen wie man jetzt sagt, zusammengefaßt: so fährt nun er, der Lehrer, an Müllers oder Meyers Statt fort, liest, übersetzt, giebt die nötigen Erläuterungen und zeigt den Gehalt und Gedankengang der nunmehr erledigten Ode mit kurzen Worten, nicht aber mit einer der vielfach gebräuchlichen unerträglichen Pedantendispositionen auf: die Stunde geht zu Ende: er sagt dann etwa noch: Ode 4 und 6 — wir sind am ersten Buche — wird präpariert, die fünfte übernehme ich selbst. Dies hat neben manchem anderen Vorzug den einen Hauptvorzug, daß man vom Flecke kommt, die Schüler den Dichter vielseitig kennen lernen und den Nebenvorzug, daß man bei Stücken unschönen Sujets, z. B. I, 25 oder bei unbedeutenden und verfehlten, bei Abgeschmacktem oder uns abgeschmackt Erscheinendem, wie I, 17 olentis uxores mariti u. s. w. nicht zu verweilen braucht. Die Scholiastenmanier überwinden unsere Kommentare sehr langsam: ich will mich aber sehr ausdrücklich dagegen verwahren, als handle es sich darum, den Dichter schnell und obenhin zu lesen: so langsam als nötig, so schnell als möglich. Auch das thörichte Wutschnauben gegen die Lesartenkritik müssen wir zurückweisen — es kommt alles auf das Wie an: daß es ein ebenso grober, wie häufiger Fehler ist, ein gelegentlich heranzuziehendes Nebenmoment zur Hauptsache zu machen, weiß ich wohl. Nicht schwer und sehr fruchtbar ist, gerade bei den Oden, das Prinzip der biographischen Behandlung im oben bezeichneten Sinne einmal angenommen — überall das den Dichter, seine Persönlichkeit

Charakterisierende herauszuheben, I, 22 integer vitae z. B. seine Fähigkeit, Erlebtes poetisch, lyrisch, als „Gelegenheitsgedicht“ im Sinne des Goethe'schen Wortes zu gestalten und der glückliche Humor, den er dabei entfaltet, wie er in anderer Weise z. B. in der 29., der Ode an Iccius erscheint und wir ihn fernerhin an so vielen Stellen finden werden: 34, parcus deorum etwas Vorläufiges über Horazens Lebensphilosophie und ihre Schwankungen u. s. w., — denn ich kann hier vor Ihnen nicht alles auskramen wollen, was mir in den 25 oder mehr Jahren dieses Unterrichtens aufgefallen oder eingefallen ist. Nur zwei Dinge will ich noch hervorheben, damit Sie womöglich auch einmal dazu beitragen können, daß sie allmälich verschwinden. Das eine sind die abgeschmackten lateinischen oder deutschen Etiketten, mit denen man die einzelnen Oden beklebt hat: „Liebestrost“, „der ächte Bürger“, „Mannestugend“ u. s. w.; wo man eine Ode zitieren muß, zitiert man sie am besten wie die päpstlichen Bullen mit den Anfangsworten. Zum zweiten lassen Sie sich nicht mehr den Nonsens aufreden, als bezögen sich die erotischen Gedichte auf ein Dutzend wirklicher und leibhaftiger Libertinen, denen Horaz gehuldigt hätte, man bringe diese Gedichte vielmehr sich selbst und den Schülern nahe als meist offenbar überaus glückliche Übersetzungen oder Nachdichtungen anempfundener, zum Teil sehr schöner I, 23 vitas hinuleo, III, 9 donec gratus eram tibi u. s. w. zum Teil auch, zum mindesten für unsere Empfindung häßlicher und widerwärtiger Blüten griechischer Lyrik: für deren mittelbare Erhaltung wir ihm zu Danke verpflichtet sind, wie er denn selbst als sein wichtigstes Verdienst in Anspruch nimmt, das äolische Lied auf latinische Weisen gestimmt zu haben. Wohlgethan ist dagegen, überall auf das Männliche, auf die männliche Resignation, das fidele silentium, das er III, 2, 25 preist, auch auf das Politisch-Patriotische in den Oden hinzuweisen.

3) Das Metrische soll man nicht zu breit und nicht zu künstlich behandeln: man kann hier ohne eigentlichen Gewinn viel Zeit vertrödeln und es sehr leicht dahin bringen, daß über der metrischen Technik und Terminologie Dichtung und Dichter verschwinden. Man kann das Wesentliche mit einiger Hilfe nach und

nach von dem Schüler selbst finden lassen, dann mag man das Notwendigste systematisch zusammengeordnet bringen. Ich habe Schüler und ich will es nur gestehen, auch Lehrer gefunden, die mit allen Cäsuren und Versfüßen und Kunstausdrücken um sich werfen konnten und dabei keine Ahnung hatten von der Schönheit, der musikalischen Wirkung der sapphischen Ode gegenüber der asklepiadeischen und dieser wieder gegenüber der alcäischen, auch keinen Begriff davon hatten oder bewiesen, worauf diese Wirkung beruht und folglich auch davon nicht, warum z. B. der Dichter für die sechs Oden des dritten Buches das alcäische, für donec gratus eram, III, 9 ein asklepiadeisches, für Mercuri facunde nepos, I, 10 das sapphische Maß gewählt, warum er nicht mehrere von der Sorte III, 12 Miserarum est, neque amori, oder im hipponaktischen Maß nur II, 18 Non ebur neque aureum gemacht hat. Von einzelnen Pedanten ist gar der Gedanke ausgeheckt worden, zu mehrerer Einprägung des Metrums und vielleicht gar zu Konzentrationszwecken zuerst lauter sapphische und dann lauter alcäische u. s. w. Oden hintereinander lesen zu lassen: wie man denn auf unserem Boden leider so leicht dazu kommt, einem Nebenzweck, einem bloßen Mittel zum Zweck diesen Zweck selbst zu opfern. Man liest vielmehr die Oden am besten in der überlieferten, unzweifelhaft vom Dichter selbst herrührenden Ordnung oder Nichtordnung, läßt sie also in ihrer natürlichen Mannigfaltigkeit vorüberziehen und quält sich und die Schüler nicht mit der gänzlich unfruchtbaren Frage, nach welchem Prinzip oder welchen Prinzipien denn der Dichter die Sammlung gemacht habe, worüber bekanntlich schon und noch jüngst Unglaubliches an Verschrobenheit zu Tage gefördert worden ist. Da und dort sieht man wohl, daß die Aufeinanderfolge nicht durch einfaches Mischen wie beim Kartenspiel zu stande gekommen ist, sondern der Dichter nach Motiven und Gegenstand Zusammengehöriges auch zusammengestellt hat. I, 14, 15 ist dies sogar für die Interpretation wichtig und in diesem Falle kann man den Schülern über die Anordnung der Sammlung etwas sagen: recht fruchtbar ist z. B., wenn man das Schlußgedicht des dritten Buches III, 30 Exegi monumentum, gelesen hat, II, 20, Non usitata das Schlußgedicht des zweiten

Buches heranzuziehen und die Stimmung, von der dieses und von der jenes zeugt, zu vergleichen. Horaz wird bei der Ordnung seiner Sammlung verfahren sein, wie jeder Dichter, sofern er zugleich ein vernünftiger Mensch ist, verfahren ist: mit jenen Künsteleien à la Bobrik verbaut man sich und würde man vollends dem Schüler den Weg zum Dichter selbst verbauen. Nur in der Mannigfaltigkeit und Buntheit dieser lyrischen Produkte lernen wir den Dichter und sein Geistesleben kennen und lassen wir es auf uns wirken. Dagegen ist es allerdings sehr gut, etwa wenn man das erste Buch gelesen hat, nun die Oden nach Kategorien zusammenzuordnen:

1. politische, an den Cäsar gerichtete Oden: 2, 12, 14, 15, 35, 37.

2. gottesdienstliche oder in Gebetsform gefaßte: (2), 10, 21, 30, (31), (35).

3. an persönliche Freunde und politische Männer gerichtete: an Mäcenas 1, 20, Agrippa 6, Plancus 7, Varus 18, Aristius Fuskus 22, Virgil (3), 24, Lamia 26, Iccius 29, Albius 33, Numida 36.

4. Übersetzungen, Stimmungsgedichte, Vermischtes: und hier kann man noch etwas spezialisieren: an eigene Erlebnisse angeknüpft 22 und 24; Wein und Gelage 9, 17; Gesang 36, 38; Erotisches 5, 8, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, wozu dann noch

5. das eigenartige 28., die Archytasode kommt.

Eine solche Zusammenstellung läßt sich leicht, mit lebhafter Beteiligung der Schüler, bewirken, kostet nicht viel Zeit und giebt gleich zu Anfang des zweijährigen Horazstudiums ein lebendiges und vielseitiges Bild seines Dichterlebens.

Übersetzung. Beispiele.

4. Was die Interpretation betrifft,

wer den Dichter will verstehn,
muß in Dichters Lande gehn

dies gilt natürlich vor allem von der Übersetzung. Die Übersetzung, in der bei diesem Dichter ganz besonders viel bildende Kraft liegt, muß, wie die gewöhnliche Forderung lautet, geschmackvoll, sie muß „elegant" sein: sie muß, würde ich sagen, die Eigenart der poetischen Sprache richtig handhaben, muß stilgerecht, muß

treu sein und wo einmal dem Dichter etwas nach unserem Gefühl Abgeschmacktes, wie in der Galatheaode III, 27, 53—56 oder II, 2 crescit indulgens sibi dirus hydrops unterläuft, muß man es nicht mit Gewalt verschönen wollen. Goethe sagt im 11. Buch von Wahrheit und Dichtung ein sehr tiefes Wort, das wir uns zu nutze machen wollen: „ich ehre den Rhythmus wie den Reim, wodurch Poesie erst zur Poesie wird, aber das eigentlich tief und gründlich Wirksame, das wahrhaft Ausbildende und Förderndе ist dasjenige, was vom Dichter übrig bleibt, wenn er in Prosa übersetzt wird: dann bleibt der reine vollkommene Gehalt, den uns ein blendendes Äußeres oft, wenn er fehlt, vorzuspiegeln weiß, und wenn er gegenwärtig ist, verdeckt". Dies Förderndе und Bildende, das Goethe hier an den ersten prosaischen Übersetzungen Shakespeares von Wieland und von Eschenburg rühmte, ist unsere Aufgabe: und sie kann bei Horaz, wie überhaupt bei der Lektüre der Dichter nicht die sein, wie bei Cäsar oder Cicero, eine Übersetzung herzustellen, die einem nicht Latein verstehenden Leser den ganzen Autor ohne allen oder mit nur geringem Abzug darreichen würde und die man drucken lassen könnte. Das können wir hier nicht, weil, wenn wir diesem Ideal nachstrebten, wir mit den Schülern zusammen eine metrische Übersetzung schaffen müßten, was nicht möglich ist. Wir haben also genug gethan, wenn wir eine Übersetzung zu stande bringen, die in dem eben mit Goethes Worten gegebenen Sinn die Wahrheit des Originals ist — dieses Original dem Schüler, der es in seiner Urgestalt vor Augen hat, lebendig macht. Es genügt demgemäß, wenn z. B. der Lehrer das Ergebnis der der Ode I, 37 gewidmeten Stunde in folgender, für den Zweck der Überführung des von Horaz vor 1000 Jahren Gedichteten in das Verständnis des Unterprimaners Müller und der übrigen genügenden Übersetzung zusammenfaßt:

Jetzt gilts zu trinken, gilts mit befreitem Fuß den Grund zu stampfen: und die Zeit ist gekommen, den Tisch der Götter mit saliarischen Festgerichten zu krönen, ihr Freunde:

wer durfte zuvor Cäcuber aus urväterlicher Cella holen, so lange die Königin dem Kapitol undenkbar-unerhörten Sturz, Untergang (funus) dem Reiche bereitete,

mit ihrem Schwarm von schimpflicher Krankheit gezeichneter Männer, in ihrem meisterlosen Sinn jegliches hoffend und berauscht vom Glück (fortuna dulci): doch dämpfte es ihren Wahnsinn,

daß kaum ein Schiff den Feuerbränden entfloh, und ihren durch den Trunk aus mareotischem Taumelkelch verstörten Geist schreckte unser Cäser zu wahren Furchtgedanken,

als er hinter ihr, der von Italien wegflüchtenden, mit Ruderkraft herdrängte, so wie der Habicht scheue Tauben oder der schnelle Jäger in Hammoniens Schneegefilden den Hasen jagt,

damit er in Ketten lege das dämonische Weib (fatale monstrum unübersetzbar). Doch sie, nach edlerem Tod verlangend, hat nicht nach Frauenart vor dem Schwert gezittert, noch auf schneller Flotte flüchtend verborgene Lande gesucht,

sie hats gewagt, mit heiterem Antlitz nach ihrer zertrümmerten Königsburg zu schauen und nach den tödlichen Schlangen zu greifen, damit sie deren schwarzes Gift in ihre Adern dringen lasse (corpore combiberet)

hochgemuter, seitdem sie zu sterben beschlossen — denn den feindlichen (saevis) Liburnerkähnen mißgönnte sie's, daß sie des Thrones beraubt (privata), („entfürstet“ Kayser) im Triumphzug stolzer Sieger (superbo) einherziehe — ein Weib von nicht gemeiner Art.

Dies ist, und darum habe ich sie gewählt, für den Übersetzer eine der schwierigsten und undankbarsten Oden: ich wollte damit die Gebundenheit und zugleich das unumgängliche Maß der Freiheit andeuten, das der Übersetzer sich nehmen darf, weil er es sich nehmen muß.

5. Es bleibt aber, neben der Übersetzung, bei Horaz noch viel zu „interpretieren“ und darüber läßt sich schwer etwas sagen, weil man zu viel darüber sagen könnte, und weil die Lösung der an sich klaren Aufgabe, jedes der Gedichte — wir reden noch immer von den Oden — nach seiner, des Gedichtes Individualität den Schülern zu Verständnis und Wirkung zu bringen, nicht gelehrt und selbst nur schwer beschrieben werden kann. Man kann

nur, was aber mehr negativ als positiv, mehr Warnung als Weisung ist, und was wir uns auch seither schon an mancher Stelle sagen mußten, wiederholen — daß jede Entfaltung von Gelehrsamkeit, die nicht unmittelbar dem Verständnis der zu erledigenden Stelle und des Gedichts dient, vom Übel ist; daß wie bei deutscher Poesie auch, nur daß hier bei Horaz noch mehr erschwerende Umstände obwalten, der Lehrer nicht sich und seine Gelehrtheit zwischen das Gedicht und den Schüler stellen soll, und daß er, sofern er mit uns das Biographische, die Persönlichkeit des Dichters zum Leitmotiv genommen hat, dies mit Folgerichtigkeit, die bis an die Grenze der Einseitigkeit gehen darf, durchführe. Er darf vertrauen, daß wenn es ihm gelingt, ein solches centrales Interesse in seinen Schülern zu wecken, diese Schüler schon selbst dafür sorgen werden, daß auch die übrigen in der Sache liegenden Interessen nicht zu kurz kommen werden. Auch ist nicht gesagt, daß der Lehrer gerade dieses, das „menschlich-persönliche“ Interesse zum centralen, zu seinen *δος που στω* machen müsse. Es giebt auch andere, die den Dienst thun, — den Dienst meine ich, daß der Lehrer zwei Jahre lang mit Schülern seinen, demnächst ihren, Horaz studieren kann. Z. B. weil ja heute wirtschaftlich und sozial Trumpf ist: man kann bei Horaz die Gesellschaft der höheren und der niederen Klassen der augusteischen Zeit und ein gut Stück wirtschaftlicher Zustände vortrefflich studieren. Für meinen Teil würde ich darüber allerdings lieber ein Kolleg auf der Universität lesen: es sollte schon ganz interessant sein.

Noch eines: hat er, der Lehrer, eine eigene Auffassung eines Gedichts oder einer Stelle sich gebildet, so enthalte er sich nicht, was ihm auch von keinem Direktor, Schulrat oder Reglement verwehrt werden kann, diese Auffassung in der landesüblichen Weise des Gelehrten zu rechtfertigen, und selbst wenn es dazu der Textkritik, der Besprechung verschiedener Lesarten bedürfte, wogegen man jetzt bisweilen einen so großen Abscheu affektiert, gleich als wenn es Sünde wäre, 18- oder 20jährigen Schülern an geeigneter Stelle etwas davon zu sagen, auf welche Weise uns die Texte überliefert sind. Und wo mir hier eine Revisionsinstanz, sie nenne sich wie sie wolle, in die Quere käme, da würde ich mich auf

meine Gelehrtenehre berufen, und vielleicht sagen, in jedem Fall aber denken, daß ich diese Sache, deren Verwaltung mir vertraut ist, so gut verstehe als einer und wahrscheinlich besser, als salva debita reverentia der Herr Schulrat selber.

Oberprima, Satiren und Episteln.

Für Oberprima bleibt eine Anzahl ausgewählter Satiren und Episteln und wenn möglich noch das vierte Buch der Oden, wenn nicht, doch einige aus demselben: oder auch aus den Epoden. Eine schönere, lehrreichere, bildendere Schullektüre als diese der horazischen Satiren und Episteln läßt sich kaum denken. Hier ist Horaz ganz er selbst, bescheiden und stolz, taktvoll, humoristisch, fein, Meister des Worts, wahr: und die einzelnen Züge seines Wesens und seines Lebens, vom Besuch oder Nichtbesuch der Schule zu Venusia an bis zu seiner Auseinandersetzung mit Mäcenas, sein Äußeres, seine Lebensordnung in Rom, sein Leben im Gebirg, seine Zu- und Abneigungen, der erste Besuch bei seinen Lehrern in Rom, bei Mäcenas und wie viel sonst noch: das alles bietet sich in einer Reihe bunter und sprechender Bilder dar und fast keine Stunde würde vergehen, in der nicht jene fleißigen Schüler, die wir vorhin in einer petitio principii zu der biographischen Disposition, mit der wir unsere Lektüre beginnen wollten, voraussetzten, eine wertvolle Notiz in die Rubriken dieser Disposition würden eintragen können. Die „Methode" ist wie wir sie überall für die Lektüre voraussetzen oder vielmehr uns von der Sache selbst vorschreiben lassen: daß man hier häufiger beim Aufsuchen des zutreffenden Ausdrucks von dem aufgerufenen einzelnen an die ganze Klasse appelliert, ob irgend wer einen zutreffenderen gefunden, liegt bei der größeren Schwierigkeit und Vielseitigkeit der Aufgabe in der Natur der Dinge. Die letzten 10 Minuten habe ich, nachdem ich von dem durchgearbeiteten Stück meine eigene Übersetzung als den Ertrag unserer gemeinsamen Arbeit gegeben hatte, in etwas akademischer Weise verwendet, d. h. selbst noch je nachdem 10, 15 Verse gelesen und übersetzt, so daß wir im ganzen doch wenn es gut ging auf unsere 40 Verse in der Stunde kamen: oder ich habe mir von den Episteln einige der kleineren wie I, 3; 4; 8; 9; 11 selbst vorbehalten, und also diese wenigen Stücke mit den Primanern so gelesen, wie man sie auf der Universität mit Stu-

denten liest: mit dem erheblichen Unterschiede allerdings, daß die nächste Stunde immer damit begann, daß das in der vorhergehenden durchgenommene, einschließlich des von mir allein Übersetzten von einem oder zweien der Schüler noch einmal deutsch vorgetragen wurde; nb. aber dies Quantum, 40 Verse, ist das höchste erreichbare, und erreichbar auch nur, wenn man keine Zeit verliert. Ein wichtiges Kapitel, m. H., das vom Zeitverlieren oder -gewinnen, das wir nur flüchtig berühren können. Man gewinnt Zeit, indem man — — keine verliert. Man verliert sie aber hier, bei der lateinischen Lektüre in Oberprima meine ich, auf zweierlei Weise: einmal, 1) wenn man duldet und durch Duldung bei den Schülern die üble Gewohnheit aufkommen läßt, daß sie sich mit einem ungefähren Übersetzen, also unvollständigen Verstehen zufrieden geben, — so daß also ein Teil der Arbeit, die ganz gut schon zu Hause geleistet werden kann, erst in der Klasse geleistet werden muß; und 2) wenn man selbst nicht mit der vorzunehmenden Stelle und ihrer Übersetzung völlig im Reinen, mit anderen Worten also nicht genügend vorbereitet ist. Aber selbst wenn dies letztere nicht zutrifft, wir des Gegenstands soweit Herr sind, als ein guter Unterricht voraussetzt, giebt es ein Loch, durch welches viel gute Zeit wegrinnen kann, und das ich als Süddeutscher besser kenne, als viele meiner norddeutschen Kollegen, denen Mutter Natur die Zunge mit mehr Gunst gelöst hat. Schaden aber kann es keinem Lehrer, diesseits und jenseits des Mains, wenn bei dieser Gelegenheit auf etwas aufmerksam gemacht wird, was vermutlich von der Lehrprobendidaktik als ganz selbstverständlich vorausgesetzt wird, es aber ganz und gar nicht ist — daß man nämlich darnach trachten, streben, ringen muß, seinem Unterricht, also seinem Fragen, Sprechen, Berichtigen, Zurechtweisen, Musterübersetzen den Charakter des Fließenden zu geben, wozu das sicherste Hausmittel ist, — hoc puta vatem dixisse, wie der alte Cato zu seinem Sohn Marus sagt — — ihm den Charakter des Stockenden zu nehmen. Das geschieht nicht wie manche Theoretiker denken einfach durch das Mittel der sogenannten schriftlichen Präparation — ganz und gar nicht — sondern dieses Stocken im Lehrvortrag wird nur überwunden wie andere Mängel auch überwunden werden — durch

eine ernste, beharrliche Richtung des Willens, — so wie Demosthenes nach den bekannten Anekdoten bei Plutarch es gemacht hat, um seiner verschiedenen Untugenden beim Sprechen Herr zu werden. Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg — und er führt zwischen der schweren und der glatten Zunge in der Mitte durch.

Allgemeines, Horaz- und anderes Gymnasialstudium.

Die Aufgabe des Gymnasiums, von Sexta und Prima ist, wie wir längst ausgemacht haben, die: studieren zu lehren. Und hier, wo unsere Schüler nur noch einen kleinen Schritt oder Sprung von der Universität entfernt sind, auf welcher das eigentliche Studium beginnt oder wenigstens beginnen sollte, hier muß namentlich die lateinische Lektüre schon in einer für den jungen Mann fühlbaren Weise den Charakter des Studiums tragen. Wir haben schon gesehen, daß dies geschieht, indem man der Lektüre, was bei Horaz leicht ist, ein centrales Interesse giebt: ich habe das biographische gewählt, und die Satiren und Episteln gestatten hier, wie schon gesagt, eine wertvolle Ernte: ich habe dann, wo eine Schülergeneration besonders regsam war, ein paar tüchtige Leithämmel in ihrer Mitte oder an ihrer Spitze hatte, noch ein zweites Leitmotiv zu Hülfe genommen, das mir, namentlich für eine und die andere Satire und Epistel, gute Dienste geleistet hat. Ich habe den Schülern, wenn sie sich erst ein wenig eingelesen hatten, gesagt und zuerst an ein paar Stellen gezeigt, wie viel wir gerade aus Horaz Satiren und Episteln für das gewöhnliche, das Tagesleben in Rom, das Leben und Treiben der Hunderttausende lernen können, und wie dies eine notwendige Ergänzung unserer geschichtlichen Erkenntnis der augusteischen Zeit bilde. Dafür habe ich sie sehr empfänglich gefunden, und sie haben auch ganz gerne die kleine Aufgabe gemacht, die ich in jenen finstern Zeiten, wo noch lateinische Aufsätze gemacht wurden, als lateinischen Aufsatz angerechnet habe, und die ich jetzt vielleicht als „kurze Inhaltsangabe" bezeichnen würde: Excerpantur e sexta primi libri satura (oder einer andern) verba vocesque, quae ad vitam cotidianam pertinere videntur und es ist hier bei leichter und vergnüglicher Arbeit viel gelernt worden. Auch habe ich wohl einige Motive zu ersprießlichen Privatstudien oder Privatarbeiten mitgeteilt: was lehren uns I, 14. 15 der Oden, die 1. und die

9. Epode, I, 37 der Oden und Epp. I, 18, 60 ff. über die Stimmung in Rom und des Horaz insbesondere während und nach Beendigung des aktischen Kriegs? — eine ganz hübsche historische Quellenstudie elementarer Art; — was erfahren wir aus Horazens Gedichten über seinen Vater? und über dieses Thema de Horatio patre habe ich einmal eine ganz vorzügliche Arbeit erhalten, deren Verfasser sich später als Tagesschriftsteller einen guten Namen gemacht hat, und die man gleich ohne viele Änderung hätte drucken lassen können.

Behandlung. Beispiele.

Über die zahllosen Kommentare will ich nichts sagen, doch ein Wort des Dankes dem alten Orelli ins Grab nachrufen für die breiten Auflösungen schwieriger Stellen und die reichlichen Parallelstellen aus der gesamten antiken Litteratur, in denen ein dem eben zu erläuternden horazischen Gedanken verwandter Gedanke ausgesprochen ist: für die Vorbereitung des Lehrers, der zum ersten und anderen male den Horaz zu behandeln hat, wüßte ich keine bessere Ausgabe zu nennen, wenn auch die neueste von Kießling wissenschaftlich viel höher steht. Einen sehr geistreichen indirekten Kommentar hat mein Freund Bardt geschrieben, in Form einer nachdichtenden gereimten Übersetzung (Bielefeld 1887), von der ich bei einzelnen Stücken meinen Schülern etwas zum besten gab und von der ein Lehrer, dem es so gut wird, Horaz Episteln mit einer Oberprima zu lesen, außerordentlich viel Nutzen ziehen kann: aber allerdings erst, wenn die gewöhnliche Übersetzung, wie wir sie oben skizziert haben, durch gemeinsame Arbeit festgestellt und vom Lehrer vorgetragen ist. Ich will eine Stelle hersetzen I, 12 z. B.

(Bardt): Du sammelst, was Siciliens Fluren tragen,
Mein Iccius, in Agrippas Scheunen ein;
Erkennst du recht dein Glück, das laß dir sagen
Kann selbst der Himmel mehr dir nicht verleihn,
Drum grad heraus, dein Klagen hab ich satt —

Das hört sich sehr gut an, wenn man erst in ehrlicher Arbeit herausgebracht hat:

Wenn du Agrippas sicilische Ernte, die du einsammelst, richtig gebrauchst, mein Iccius: dann kann Jupiter selbst dir keinen größeren Segen schenken. Laß das Klagen, der ist nicht arm, der reichlich hat, was er braucht. Wenn es um Leib und Brust und

Beine gut steht, so kann keines Königs Reichtum dir ein Größeres zulegen. Und wenn du etwa, nicht zugreifend wo dir's zu Gebote steht, von Gras und Nesseln lebst — nun, so wirst du so auch fernerhin leben, selbst wenn dich gleich Fortunas klarer Strom vergoldete: entweder, weil kein Geld des Menschen Natur zu ändern vermag, oder weil du alles gering achtest gegenüber der einen Tugend. Wundern wir uns noch, wenn des Demokritos Schafe ihm den Acker mitsamt den Pflanzungen auffressen, während sein beschwingter Geist körperlos in die Ferne schweift? Wenn Du unter allem Schmutz der Welt und gemeinen Gewinns Befleckung (inter scabiem tantam et contagia lucri) nicht geringe Weisheit pflegst und alles Höchste bedenkst: welche Kräfte (causae) das Meer in seine Grenzen bannen und was das Jahr regiert und ob die Sternenwelt in eigener Kraft oder auf höheres Machtwort kreist und schweift und was die Mondscheibe ins Dunkel drückt und was sie wieder ans Licht hebt — was der Welt disharmonische Harmonie bedeutet und vermag — und ob Empedokles oder Stertinius Scharfsinn in die Irre geht? Indeß, ob du nun Fische abstichst oder Lauch und Zwiebeln: nimm dich des Pompejus Grosphus an und wenn er etwas bittet, biete ihms von selber dar: nichts als was wahr und recht ist, wird Grosphus erbitten. Wo einem Edlen etwas fehlt, kauft man den Freund auf dem Markte sich billig.

Doch damit du wissest, wie es um unser Rom (Romana res) steht: der Cantabrier ist durch Agrippas, durch Claudius Neros Tugend der Armenier zu Falle gebracht. Recht und Gebot des Cäsar hat Phraates gesenkten Kniees angenommen und über Italien schüttet des Segens goldene Göttin ihrer Früchte Füllhorn aus."

Damit will ich diese lange Rede über Horazlektüre schließen. Das Repertoir, das sich mir für Satire und Episteln ergeben, ist Sat. I, 1, 3, 4, 6, (7 etwa vom Lehrer zu übersetzen), 9, 10; II, 1, 3, 6; Epp. I, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20; II, 1, 2. An die Epistola ad Pisones habe ich mich nicht gewagt.

Griechisch.

Lehrziel. „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen“ setzt unser Lehrplan als „allgemeines Lehrziel“. Der sächsische gönnt ihm etwas mehr Worte und was besser ist, mehr Zeit, 7, 6—7, 6—7 Stunden, auf unsere 6, 6, 6. Wir haben früher schon gefunden, daß das Wort Verständnis je nachdem sehr viel und sehr wenig sagt: es soll hier wohl hauptsächlich noch mehr als im Lateinischen die Lesung der Schriftsteller hervorheben, und der Grammatik, nach der Sitte des Tages, durch verächtliches Stillschweigen zu verstehen geben, daß sie eine gefallene Größe sei.

Lektüre und Grammatik. Verhältnis. Zu loben ist nun zunächst, daß der Lehrplan in Obersekunda den Herodot in sein Recht wiedereinsetzt und ihn neben den Memorabilien und der Odyssee als den Hauptschriftsteller der Klasse anerkennt, auch dabei ausdrücklich mahnt „von der Übertragung des Herodot ins Attische ist abzusehen“. Hier ist ein alter Zopf vollends abgeschnitten, der atticistische Orthodoxismus, der früher den ganzen griechischen Unterricht beherrschte: eine von den Orthodoxieen, die sich bekanntlich überall bei der menschlichen Beschränktheit leicht bilden und wie überall, so auf unserem Boden der guten Sache viel Schaden gethan haben. Die Gelehrten finden jetzt, daß man die griechische Syntax, die Lehre von den Tempora, Aorist und Imperfektum viel zu sehr nach der Analogie der lateinischen Grammatik behandelt habe: man hat den ganzen griechischen Unterricht zu sehr wie den lateinischen behandelt und dadurch vielen entleidet, von denen nicht wenige nun die Fähigkeit unbefangenen Urteilens verloren haben und eine Art Rache nehmen, indem sie in das Geschrei über die toten Sprachen und die dürre Grammatik einstimmen, ohne zu bedenken, daß seitdem sie auf der Schulbank gesessen haben, nicht bloß das Telephon und die Schwebebahn erfunden worden sind, sondern auch Lehrkunst und Lehrhandwerk fortgeschritten ist.

Wenn nun unsere methodischen Bemerkungen sagen: „die Lektüre muß, unbeschadet der Gründlichkeit, zumal auf der Oberstufe umfassender werden“, so ist zu bemerken, daß mehr, als bis-

her von vernünftigen Lehrern gelesen worden ist, künftighin auch nicht fertig gebracht werden wird, sofern die Worte „unbeschadet der Gründlichkeit" einen ernsthaften Sinn haben sollen. Da die Gründlichkeit und mithin für die höheren Stufen die Leichtigkeit aller Sprachbetrachtung und Sprachbetreibung durch die Neuordnung gelitten hat, so wird es aller Ehren wert sein, wenn man, ich will sagen der ebenerwähnte vernünftige Lehrer, künftighin ungefähr ebensoviel fertig bringt, wie früher. Mit der Teilung, fünf Stunden Lektüre und eine Stunde Grammatik, kann man einverstanden sein: mehr Grammatik wäre hier vom Übel. Der syntaktische Stoff ist jetzt in unseren Schulgrammatiken auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt: ich erinnere mich übrigens schon aus den fünfziger Jahren eines sehr praktischen Lehrmittels, — von Deuschle wenn ich mich recht erinnere — eines für den äußerst civilen Preis von einem Silbergroschen erhältlichen Bogens, auf dem man die ganze griechische Syntax in übersichtlicher Zusammenstellung ihrer wichtigsten Gesetze beisammen hatte. „Die Grammatik", heißt es weiter von Obersekunda „ist auf dieser Stufe zusammenfassend abzuschließen" — wieso zusammenfassend? Man muß mit dem syntaktischen Teil der Grammatik auf dieser Stufe zu Ende kommen und man kann das auch: die Übungen mündlichen Übersetzens aus dem Deutschen ins Griechische aber würde ich auf dieser Stufe eine Zeitlang noch fortsetzen: sie tragen den Charakter des Induktiven und dienen allerdings gar sehr „zur Unterstützung der Lektüre", wie unser Lehrplan sagt: doch stehen sie an bildendem Wert den entsprechenden Übungen im Lateinischen nicht gleich. Warum nicht? Das giebt ein hübsches Thema für eine Schlußarbeit, wer sie aufnehmen will. „Ist es richtig und worauf würde es beruhen, daß Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische in oberen Klassen weniger fruchtbar sind, als die aus dem Deutschen ins Lateinische?"

Obersekunda. Grammatisches.

Der Lehrplan setzt „schriftliche Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche in Verbindung mit dem Lesen des Prosaikers alle vier Wochen und zwar in der Regel in der Klasse". Damit ginge der Lektüre oder der Grammatik alle vier Wochen eine Stunde verloren. Die letztere kann sie nicht entbehren, da sie

ohnedies schon im ganzen Gymnasialunterricht auf Hungerkost gesetzt ist: als Klassenarbeit neben der Lektüre, die ja ein beständiges tägliches So=gut=als=möglich=Übersetzen ist, erscheinen mir solche Übungen überflüssig, wohl aber finde ich sie sehr nützlich und also nicht bloß alle vier Wochen, sondern alle vierzehn Tage, als häusliche Arbeit, mit Sorgfalt ausgewählte sachlich wertvolle Stellen in ein besonderes Heft schön sauber zu schreiben: wo die Schüler für ein Fach vom Range des Griechischen oder Französischen gar nichts Schriftliches zu Hause zu leisten haben, haben sie keinen rechten Respekt vor demselben, nehmen es nicht wichtig genug. Außerdem, rufen wir es uns bei dieser Gelegenheit ins Gedächtnis: man lernt keine fremde Sprache, sie heiße wie sie wolle, wirklich, wenn man nicht längere Zeit aus der eigenen Sprache in sie übersetzt: dann erst ist die umgekehrte Übung recht fruchtbar. Es giebt freilich Sprachen, die wir nicht weiter beherrschen wollen, als um in ihnen Geschriebenes in seinem eigensten Gewande lesen zu können, so lernen wir auf dem Gymnasium Hebräisch, so vielleicht auf der Universität oder später italienisch und spanisch, um etwa eine italienische oder spanische Zeitung lesen zu können. Zu diesen Sprachen gehört das Griechische nicht: wer diese Sprache überhaupt lernt, dem bedeutet sie mehr. In ihr ist ein großes Stück europäischen Geisteslebens, es sind in ihr die Anfänge und ersten Fortschritte alles höheren menschlichen Geisteslebens überhaupt niedergelegt und deshalb muß der Lernende diese Sprache wirklich zu verstehen trachten: und das wird wohl auch der preußische Lehrplan mit seinem Lehrziel, Verständnis der Schriftsteller, meinen.

Grammatisches. Prima.

Für Unter= und Oberprima schreibt, um zunächst das grammatische Kapitel für diese Oberstufe zu erledigen, der Lehrplan „grammatische Wiederholungen aus allen Gebieten je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich“ vor. Mit anderen Worten also, und dies ist sehr vernünftig, man überläßt es der Sachkenntnis und Gewissenhaftigkeit des Lehrers, in welcher Weise er die grammatische Seite des griechischen Unterrichts in Prima behandeln und pflegen will. Es sind mehrere Wege denkbar, sofern der Lehrer des Gegenstandes ganz mächtig und was in der Regel der

Fall sein müßte, der gesamte griechische Unterricht in seiner Hand ist: und so denke ich, man überließe ihm auch das übrige, insbesondere auch die Entscheidung der Frage, ob er es für zweckmäßiger hält, die „Übersetzungen alle vier Wochen", besser auch hier in alle vierzehn Tage und dann das „in der Regel in der Klasse" in ein „in der Regel als Hausaufgabe" umzuwandeln. Mit den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische wird es nun wohl aus sein und das darf man, glaube ich, nicht beklagen: es ist, auch in der guten alten Zeit und selbst, wo wie in Württemberg, so ausgezeichnete Lehrer, wie Wilhelm Bäumlein, Carl Holzer und noch neuerdings C. Kraut selbst es zu einer großen Virtuosität im Griechisch-Schreiben gebracht hatten, nicht allzu viel dabei herausgekommen: und man kann doch auch die schriftlichen Übersetzungen aus dem Griechischen ins Deutsche so behandeln, daß die Schüler recht viel Griechisch daran lernen, was wie wir gleich sehen werden, denn doch die Hauptsache bleibt. Nur eins möchte ich aus jener guten alten Zeit zum Frommen unserer Schüler retten, nämlich, daß Sie selbst, sofern Ihnen griechischer Unterricht auf der Oberstufe einmal zufällt, namentlich in dem Fall, wo Sie längere Zeit keinen griechischen Unterricht gegeben hätten, 3, 4 Wochen daran rücken sollen, täglich wenn auch nur ein paar Sätze Deutsch ins Griechische zu übersetzen und zwar so, daß Sie eine deutsche Übersetzung etwa von Isokrates Panegyrikus vornehmen, aus derselben je nach der Ihnen zur Verfügung stehenden Zeit so gut oder so schlecht (anfangs) es gehen will, ins Griechische übersetzen und dann dieses, Ihr Griechisch, genau nach dem des Isokrates korrigieren. Was das helfen soll? Sie werden es bald merken — es soll Ihnen, die Sie das Griechische lehren sollen, dazu helfen und zwar rasch dazu helfen, diese von Ihnen zu lehrende Sprache wirklich zu beherrschen. Und ich wiederhole bei dieser Gelegenheit, daß man, um eine Sprache, sie sei, welche sie wolle, rechtschaffen zu lernen, eine Lernzeit durchmachen muß, in der man täglich, mit unerbittlicher Pedanterie täglich, etwas in derselben thut. Warum ist dies nulla dies sine linea so fruchtbar? — weil, wer täglich pedantisch, doggedly, wie man im Englischen sagt, seine Linie zu ziehen sich steift, seinen Willen

auf diese Sache richtet, und Ihrem Willen dürfen Sie kecklich erlauben, ein Pedant zu sein, wenn es nur der ganze Mensch nicht ist.

Lesen der Schriftsteller.

Jene Kenntnis der Sprache wird sich dann fruchtbar erweisen bei der Lesung der Schriftsteller, als welche, wie jetzt überall im Prophetenton, als hätten nicht alle einigermaßen vernünftigen Lehrer das schon längst gewußt, verkündet wird, die Hauptsache sei. Natürlich ist sie das: die Sprachen sind zu dem Zwecke da, daß die Menschen miteinander reden, sich womöglich ihre guten und verständigen Gedanken und Empfindungen mitteilen und auch das Griechische und Lateinische lernen wir zu keinem anderen Zweck, als daß wir mit den Griechen und Römern und sie mit uns reden können. Wir mit ihnen, nur daß sie es nicht mehr hören können, sie mit uns — und da sagen sie uns begreiflicherweise, was sie zu sagen haben, in den von ihnen hinterlassenen Büchern, aus denen wir uns das Beste aussuchen. In dieser Zwiesprache mit den Geistern einer längst vergangenen Zeit und eines doch in der That sehr hochbegabten Volkes liegt ein tiefwirkendes Mittel der Bildung für den seiner vollen Reife entgegenstrebenden Geist, von specifischer Kraft, wie sie keine Naturwissenschaft und keine Mathematik und keine neuere Sprache ersetzen kann noch will, und wer von dieser Kraft

> da geht die Seelenkraft dir auf,
> wie spricht ein Geist zum andern Geist — —

nichts vernimmt, der — — nun der

> ist ein Barbar, er sei auch wer er sei.

Repertoir.

Um ein geeignetes Repertoir für die Lektüre in den drei Klassen der Oberstufe, das bei den neueren Sprachen so viele Mühe zu machen scheint, sind wir beim Griechischen nicht in Verlegenheit oder höchstens in der Verlegenheit des reichen Mannes. Man hat früher auch Arrian und von Plutarchs Biographieen einige mit auf die Liste gesetzt und nach der sachlichen Seite wäre ja auch dagegen ganz und gar nichts und dafür sehr vieles zu sagen: namentlich gäbe Arrian eine sehr schöne Ergänzung zu dem früher gelesenen Cäsar: knapp, sachkundig wie dieser läßt er doch, obwohl keine Originalquelle wie dieser und wie Xenophon, doch wie diese der historischen Phantasie, indem er ihr soviel An-

regung giebt, als sie braucht, um sich in Trab zu setzen, sehr viele Freiheit, läßt sehr viel Schönes zwischen den Zeilen lesen. Und dazu dann nachher Plutarch's Biographie Cäsars zu lesen, gebe ja die schönsten Konzentrationsmotive von der Welt: aber beide, Plutarch und Arrian sind zu schwer, man kommt nicht recht vorwärts und so müssen wir unsere griechische Lektüre auf die großen Autoren der republikanischen Zeit beschränken, wie auch unser Lehrplan thut — neben Homer also Herodot, Xenophon, Plato, Sophokles, Thukydides, Demosthenes: wobei wir natürlich keinen Einwand erheben wollen, wenn einmal ein Lehrer, der vielleicht seit 6, 8 Jahren dieselbe Klasse hat, einmal statt der Memorabilien oder den Hellenica zu Lysias greift, oder wenn er ein paar Reden des Demosthenes gelesen hat, seinen Primanern sagt — sie sollten nun auch einmal eine Kundgebung von der anderen Seite hören und mit ihnen die höchst interessante, geschichtlich überaus wichtige und lohnende Brochüre des Isokrates, den Philippos, liest.

Obersekunda: Herodot.

In Obersekunda wäre demnach aus den Memorabilien eine Auswahl zu treffen: der Stücke, die den Schülern wirklich tieferes Interesse einflößen sind nicht viele und der Hauptprosaiker der Klasse wird Herodot bleiben. Man hat diesen in alten Tagen, wo das Griechische schon in Quarta begann und die Geister am Lateinischen besser als jetzt geschult waren, schon in Untersekunda lesen können, für die z. B. das erste Buch vortrefflich geeignet wäre. Er ist jetzt auf das Obersekundajahr beschränkt: doch wird man immerhin einige stattliche Stücke aus dem ersten Buche und dann die großen Kämpfe des Perserkriegs fertig bringen. Der große Gesichtspunkt, unter dem Herodot selbst seine Aufgabe betrachtet hat *ὡς μήτε τὰ γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων ἐξίτηλα γένηται μήτε ἔργα μεγάλα τε καὶ θωυμαστὰ τὰ μὲν Ἕλλησι τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα ἀκλεα γένηται, τά τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίαν ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι* — der ewige Kampf und Gegensatz Europa-Asien, Hellenen-Barbaren, Occident-Orient, der sich durch die ganze Geschichte zieht — dieser große Gesichtspunkt giebt dieser Lektüre den tieferen Hintergrund, giebt Gelegenheit und Antrieb, den heutigen Tag mit der grauen Vorzeit zu verbinden: es ist, denken wir, nicht verboten, diesen Jünglingen zu

sagen, daß diese Vorgänge noch heute, nach mehr als 2000 Jahren für uns ein gewissermaßen persönliches Interesse haben, unsere eigene Sache, die Sache der Freiheit, damals ausgefochten worden ist. Das predigt man nicht, aber man sagt es, der Mann den Jünglingen.

Die Behandlung entspricht dem, was wir bei der lateinischen Lektüre gefunden haben: sprachlich-sachlich, sachlich-sprachlich, so schnell als möglich, so langsam als nötig. Die Übersetzerpflicht stellt dem Griechischen gegenüber im allgemeinen leichtere, vielfach aber feinere Aufgaben, als beim Lateinischen. Auch hier aber möchte ich eine vorgängige Vorbereitung der Lektüre in der Klasse, gegenüber der eigentlichen zu Hause, die präparierte Präparation durchaus ablehnen, auch wenn sie von noch so vielen Direktorenkonferenzen und noch so vielen Thesen noch so plausibel formuliert wird: und fast wie eine Beleidigung müßten wir es empfinden, daß diese jüngste Ausgeburt didaktischer Überweisheit auch noch für Prima gelten, ja besonders eingeschärft werden soll.

Homer (Obersekunda).

3 Stunden Prosaiker, 2 Stunden Dichter — dabei wird es wohl im allgemeinen bleiben müssen, nur daß da, wo der gesamte griechische Unterricht in einer Hand ruht, diese Hand einige Freiheit haben muß, gelegentlich und auf Zeit auch anders zu disponieren. Freilich ist jenes in Wirklichkeit nicht immer der Fall, und es giebt mancherlei Hände, — auch solche, denen der Direktor nicht gern alle 6 griechischen Stunden anheimgiebt. Wir haben also für Obersekunda ungefähr 80 Homerstunden zur Verfügung, in denen doch sich ein nicht ganz kleines Stück Odyssee fertig bringen läßt. Und zwar aus den späteren Büchern, vom heimgekehrten Odysseus: ein Gedicht wie das 21. Buch und den Anfang des 22. giebt es nur einmal in der Litteratur der Zeiten und Völker. Es ist nichts dawider zu sagen, wenn der Lehrer das, was er nicht griechisch lesen lassen kann, in einer Übersetzung Jordan, Donner, Hubatsch — vorliest, bis er wieder mit dem griechischen Original einsetzen kann. Man soll und man kann auch verhältnismäßig viel lesen, weil man ganz wörtlich übersetzen darf oder vielmehr muß und nur dafür zu sorgen hat, daß überall genau der Einzelausdruck, das charakterisierende Beiwort, die präcisierende

Partikel, die veranschaulichende Präposition wiedergegeben werde, was bekanntlich sehr viel weniger Zeit kostet, als das Deutscheinrenken einer langen Periode bei Cäsar, Cicero oder Livius — und daß das verwünschte δε mit „aber“-Übersetzen auf ein bescheidenes und vernünftiges Maß herabgesetzt werde: gar sehr empfehle ich, wenn Sie einmal Homer in einer oberen Klasse lesen, die Winke gerade für die Übersetzung dieses Dichters in dem schon erwähnten Buch von Cauer. Ferner ist es bei Homer nicht nötig, in jeder Stunde das in der vorigen Stunde durchgenommene regelmäßig deutsch wiederholen zu lassen: man hat hier eine schönere, ebenso wichtige und weniger zeitraubende Repetitionsart, nämlich die 30, 40, 50, zuletzt vielleicht 60 Verse, die man in einer Stunde fertig gebracht, zu Anfang der nächsten noch einmal griechisch lesen zu lassen, und dabei vom metrisch-korrekten zum sinnrichtigen, und so allmählich zu einem nach allen Seiten „möglichst“ anstoß- und fehlerfreien Lesen die Schüler emporzuführen. Schwer im gewöhnlichen Sinn ist das nicht, es erfordert nur den beharrlichen nicht zu ermüdenden Willen des Lehrers, dies gute Lesen durchzusetzen, und die Fähigkeit, die doch jeder verständige Lehrer, der eine mehr, der andere weniger hat, diese Sache den Schülern wichtig zu machen, indem man ihnen unter anderm empfiehlt, zu Hause sich ihren Homer fleißig laut selbst vorzulesen. Ich habe sie, der Mehrzahl nach, für die Erinnerung an die Kieselsteine des Demosthenes empfänglich gefunden und auch nicht wenige für eine andere, die nicht nur Obersekundaner sondern auch andere Leute brauchen können — ich meine die, daß diejenigen unter ihnen, die musikalisch veranlagt seien und etwa Klavierunterricht genießen, etwas davon zu sagen wüßten, wie ein Fehlgriff einen Mißklang erzeuge, den ihr Klavierlehrer nicht dulde und nicht dulden könne: und wie es ein großer Irrtum sei, zu meinen, schön Klavierspielen zu können sei wichtiger oder schöner, als gut zu lesen und zu sprechen. Zu Anfang werden freilich manche meinen, sie lesen schön, wenn sie pathetisch lesen.

Der Reiz oder vielmehr ein Reiz, ein Schönes an einer Stunde Livius, Tacitus, Cicero u. s. w. ist, Schwierigkeiten zu überwinden und überwinden zu lehren. Dieser Reiz fällt eigentlich

Behandlung.

bei Lesung Homers bald so ziemlich weg, die Konstruktion bietet keine Schwierigkeit, die Übersetzung geht, wenn man die Wörter weiß und sich etwas in den Dichter hineingelesen hat, ziemlich glatt vorwärts, und ich habe wohl Lehrer klagen hören, auch selbst zu Anfang ähnlich empfunden — daß sie sich die Homerstunden als die für den Lehrer schönsten, lohnendsten, wirksamsten gedacht und doch nun nach einiger Zeit sich eigentlich etwas enttäuscht gefunden hätten: sie könnten, meinten sie, selbst so wenig von dem ihrigen hinzuthun, und manchen habe ich infolgedessen, damit er doch etwas thue, allerlei Archäologisches und Mythologisches und auch wohl Grammatisches herbeiholen oder herbeischleppen sehen: an eine solche Lehrstunde, der ich zugehört, denke ich noch jetzt, nach 40 Jahren, nicht ohne Grauen — da ging die Dichtung erbarmungslos im elendesten grammatischen Spülicht unter. In der That ist die Interpretation des Homer nicht leicht, und ich könnte nicht sagen, daß ich in meinen 50 Jahren Schüler- und Lehrerleben Homerstunden gehört, geschweige selber gegeben oder in der Lehrprobenselbstbespiegelungslitteratur solche gefunden habe, die meinem Ideal einer Homerstunde entsprochen hätten oder ihm sehr nahe gekommen wären. Das letztere muß einigermaßen der Fall gewesen sein bei jenem Lehrer in Jever, von dem G. Eilers im ersten Teil seines Buchs Meine Wanderung durchs Leben S. 56 erzählt. Er rühmt diesem nach, daß er, Eilers, in seinen späteren amtlichen Stellungen unter den vielen Gymnasiallehrern, die er kennen gelernt, keinen gefunden habe, der mit gleicher lebendiger Anschaulichkeit den Homer hätte erklären können. Dieser Lehrer wurde gemütskrank: „als diese Krankheit“, so erzählt Eilers, „schon einen Grad erreicht hatte, daß man ihn bewachen mußte, wollte er doch den gewohnten Unterricht nicht aufgeben. Er trat mit den deutlichsten Kundgebungen geistiger Störung in die Klasse. Man gab ihm den Homer in die Hand und zeigte ihm die Stelle wo er fortfahren müsse. Sogleich verließen ihn die wirren Vorstellungen, Homers Geist ergriff sein geistiges Leben, und er interpretierte ungestört die ganze Stunde hindurch mit derselben Lebendigkeit und grammatischen Klarheit, wie in den gesunden Tagen. Nach Beendigung der Stunde stand er wenige Augenblicke wie erstarrt

da, dann aber wurde der edle Geist sogleich wieder ein Raub des kranken Vorstellungsvermögens".

Ideal der Homerslektüre.

Was ist denn nun in diesem Fall das Ideal, dem wir entgegenstreben, das wir von ferne sehen? Es ist so schön, daß Sie in Erinnerung und beim Anblick so mancher Wirklichkeit mich auslachen werden. Dieses Ideal ist: diese Dichtungen den Schülern in unserem Unterricht zu dem zu machen, was sie den ersten Hörern vor 3000 Jahren, denen sie mit dem Feuer des ersten Schaffens vorgetragen worden, gewesen sind. Gewiß, dies ist so ideal, so weit ab von der Wirklichkeit, daß man ein Hohngelächter darüber aufschlagen kann: aber gleichwohl, es giebt wie alle Ideale uns wenigstens die Richtung, und meinesteils habe ich es meinen Schülern auch unumwunden gesagt, so müßte es eigentlich sein. Auch will ichs nur gestehen, ein und das andere Mal, z. B. als wir die schon erwähnte Stelle Od. 21, 245—62, 40 oder Il. 6, 369—529 oder Buch 18 gelesen hatten und ich keinen Zweifel hegen konnte, daß sie lexikalisch und grammatisch völlig verstanden war, da habe ich die Welt der 6 Interessen, der Besinnung und der Vertiefung mitsamt aller Schulreform hinter mir gelassen, den Schülern gesagt, sie sollten die Bücher schließen, ich wolle ihnen die 200 Verse noch einmal griechisch vorlesen, ob sie etwas von dem ersten und unmittelbarsten Eindruck dieser Wundersage ahnten. Das habe ich gethan, einmal und zweimal, wo ich selbst mich ganz dazu aufgelegt fühlte und gewiß war, wenigstens eine Vorbedingung guten Vorlesens zu erfüllen, die darin besteht, daß man seine Seele in das zu Lesende hineinlegt.

Und dies allerdings, daß der Lehrer Seele in diesen Unterricht legen könne, ihn zu beseelen vermöge — daß ihm selbst also der „wunderlich große Mensch", von dem wir nichts wissen als seinen Namen und seine Gedichte, sehr wenig also und sehr viel, etwas bedeute, was über alle Grammatik und Lexikographie, alle Lesarten und Prolegomena und Betrachtungen hinausgeht, und daß er darnach trachte, auch seinen Schülern den Homer zu dem zu machen, was er ihm selber ist — das wünschte ich allen und erwarte es auch von nicht wenigen unserer Fachgenossen, denen dieser Unterricht anvertraut ist. Von der Interpretation im ein-

zelnen will ich nicht sprechen, sie ist durch die sogenannte homerische Frage sehr verdorben worden, und wir werden von diesen Irrwegen — sie sind es zum mindesten für unsere Gymnasiasten, welche den Homer doch nur zu lesen und sich an ihm zu bilden haben, wie etwa die athenische Jugend der perikleischen Zeit — es ist Zeit, sage ich, daß wir nach diesen Irrwegen wieder die Chaussee zu gewinnen suchen müssen, die Lessing im Laokoon gewiesen hat. Also vom Grammatischen, Kritischen, Antiquitäten nur so viel als das Verständnis der betreffenden Stelle gebieterisch verlangt: auch über die Schönheiten nicht viele Worte, und namentlich keine Exklamationen: doch wird man den Sinn für das Schöne der Dichtung leicht wecken können: es liegt entweder so nahe der Oberfläche oder in einer so klaren Tiefe, daß wenige und einfache Fragen immer ausreichen werden, anfangs wenige, dann immer mehrere der Schüler mit der Eigenart der Dichtung vertraut und also mit dem Dichter bekannt zu machen. Ich schmeichle mir, diese Seite der Homerslektüre in meinem Aufsatz Homerische Aphorismen (pro domo S. 177 ff.) so behandelt zu haben, daß jüngere Lehrer daraus einigen Nutzen ziehen können.

Anleitungen. Früher haben die Einleitungen bei dieser wie anderer Lektüre eine große Rolle gespielt und sie sind oft lang genug ausgefallen. Das ist zu meiden: für den Obersekundanerstandpunkt genügt zu Anfang der Lektüre, die allerdings nur schon in Untersekunda Begonnenes fortsetzt, aber doch in der Atmosphäre der nunmehr erreichten Oberstufe als etwas Neues erscheint, mit wenigen Worten festzusetzen, daß wir Zeit und Landschaft, dem diese Dichtung entsprungen, ungefähr und mit mäßiger Wahrscheinlichkeit bestimmen könnten, uns von der Lebensgeschichte des Dichters nur Sagenhaftes also nichts, und nur der Name, ein unauffälliger Menschenname sicher und unzweideutig überliefert sei, daß wir also hinsichtlich unserer Kenntnis des Dichters ganz nur auf die Gedichte selbst uns angewiesen sehen, in denen die Griechen den wertvollsten gemeinsamen Besitz ihres Volkes erkannt hätten, und die wir, 2000 Jahre nach Alexander dem Großen und den alexandrinischen Gelehrten, noch immer als eines der größten Besitztümer der Menschheit — unser Volks und der übrigen Kulturvölker — ansehen müßten.

Von der sogenannten homerischen Frage dem Sekundaner zu sprechen, was ein und der andere gelehrte Lehrer nicht lassen kann, ist verkehrt: man muß hier durchaus, wie die Theologen sagen würden, vom gläubigen, vom positiven Standpunkt ausgehen, — dem Dichter Homer, einem, den ja doch in der einen oder andern Weise jeder, auch wer sonst von Dichtern in der Mehrzahl spricht, was ja hinwiederum auch in gewisser Art richtig ist, anzunehmen gezwungen ist. Das Notwendigste von dem Problem, das der Wissenschaft hinsichtlich der Entstehung und Erhaltung dieser Gedichte gestellt ist, kann man voraufschicken, wenn die Prima erreicht ist und die Lesung der Ilias beginnt.

Homer (in Prima).

Den etwas veränderten Ton, in welchem die Ilias — und mit Schülern oberster Stufe — gelesen werden muß, giebt das Gedicht selbst, legt das Gedicht selbst uns in den Mund — sofern wir uns selbst einigermaßen klar über die innere Verschiedenheit des Sujets und demgemäß der Behandlung geworden sind. Die Berührungen mit dem deutschen Unterricht sind hier, wo die Schüler von Lessing, von Herder, von Goethe, von Schiller hören und lesen, zahlreicher, handgreiflicher, fruchtbarer: man kann auch bei Gelegenheit in Oberprima zeigen, was Homer einem so feinen Geist wie Horaz und andern gebildeten Römern gewesen ist. So z. B., neben dem was schon bei den Oden hat gesagt werden können, bei der Stelle Epp. I, 2 Trojani belli scriptorem, wo man sehr wohl ein Wort darüber fallen lassen darf, wie die Homerischen Gedichte auf verschiedene Zeiten und Völker gewirkt haben, und daß es eine lohnende Aufgabe wäre, dieser Bedeutung Homers für die Geschichte menschlicher Geistesbildung nachzugehen, was bis jetzt soviel ich weiß, nicht ordentlich geschehen ist: was er unsern eigenen großen Dichtern gewesen ist, davon zu reden findet sich im deutschen Unterricht Anlaß genug. Das Repertoir für die Unterprima sind die 12 ersten, das für die Oberprima die 12 letzten Bücher der Ilias, womit von selbst der Vorteil verbunden ist, daß auf diese Weise den Schülern sich der überaus glückliche Kompositionsgriff zeigt, den der Dichter — und diesmal sind es gewiß keine 6 oder 20 — mit der *μηνις Ἀχιλλῆος* gemacht hat, der ihm gestattet, nach-

dem er diesen im ersten Buch als Hauptthelden in voller Beleuchtung hat hervortreten lassen, ihn in sein Zelt, also in den Hintergrund zurückzuschieben, damit Raum zu schaffen für andere Helden und Abenteuer und zugleich doch jenem den ersten Platz ausdrücklich und auf sehr wirksame Weise vorzubehalten: den er dann auch im zweiten Teil unter frischem Interesse des Dichters wie seiner Hörer oder Lehrer einnimmt. Man unterlasse nicht, darauf hinzuweisen, daß die Odyssee mutatis mutandis eine ganz ähnliche Komposition zeigt.

Ein Mittel der Vertiefung und eine Probe, ob die Interpretation die rechte war, die Lektüre ihre rechte Wirkung gethan hat, waren früher die lateinischen Aufsätze, in der Hand unverholzter Lehrer: für gut, ja beinahe für notwendig halte ich, daß wenigstens ein und das andere Thema für den deutschen Aufsatz der homerischen Welt entnommen werde. Themata werden sich reichlich einstellen, man darf nur an die Charaktere der einzelnen Helden, und daran denken, daß Hektor, Nestor, Achilleus u. s. w. Typen für alle späteren Geschlechter geworden, einzelne wie Nestor es noch sind. Vielleicht entnehmen wir diesem Gebiet auch ein passendes Thema für eine Seminarschlußarbeit: „Die Bedeutung der Homerslektüre im Gesamtorganismus der Gymnasialerziehung“.

Sophokles. Zweimal nun wird die Iliaslektüre, einmal in Unter- und einmal in Oberprima unterbrochen oder abgelöst durch die Lesung einer sophokleischen Tragödie, Antigone, Ajas, Philoktet, König Ödipus. Währenddessen können und werden auch fleißige Schüler, anregungsfähige, in der Ilias für sich „privatim“ weiter lesen: was der Lehrplan sagt „Ilias und Odyssee z. B. sind thunlichst ganz zu lesen“, kann uns dabei wenig helfen. Jenes für sich lesen braucht der Lehrer nicht zu beaufsichtigen, er soll aber jenen Fleißigen zu Hülfe und Förderung bereit stehen. Auch das Repetieren des in der Schule Gelesenen ist ein gutes Ding und wo ein Buch oder mehrere, zwei, drei gelesen sind, da sollen sie, als ganzes, von den Schülern zu Hause noch einmal gelesen werden: dabei enthalte er ihnen den guten Rat nicht vor, für den ich als Oberprimaner des Stuttgarter Gymnasiums einst Sigmund Teuffel verpflichtet worden bin — und der mir auf der Universität und

weiterhin sehr gute Dienste gethan hat. „Man muß“, sagte er uns, „stets unter einem bestimmten Gesichtspunkt repetieren, z. B. die Ausdrücke, die auf das Seewesen in dem Buch sich beziehen, sich merken und sammeln, man liest es dann mit viel intensiverer Aufmerksamkeit“: man könnte den Rat vielleicht noch etwas ausdehnen, verschiedenen Schülern verschiedene solcher Repetitionsaufgaben zuweisen, diesem die seemänischen, jenem die auf die sakralen Dinge, jenem dritten die auf den Krieg bezüglichen Ausdrücke aufgeben und dann in einer halben Stunde die verschiedenen Beauftragten über ihre Ernte berichten lassen.

Keine Vorpräparation.

„Sophokles ist mit den Schülern eine Zeitlang gemeinsam vorzubereiten“, sagt kurz aber nicht gut unser Lehrplan. Warum denn? Wenn das nötig werden sollte, nach der neuen Ordnung der Dinge, also wenn die große Mehrzahl unserer Primaner nicht mehr dazu zu bringen wäre, sich auf die dialogischen Partieen des Sophokles — um diese kann es sich allein handeln — zu Hause vorzubereiten und zu diesem Zwecke ihr Lexikon und ihren Hausverstand zu brauchen: dann ist es eben ein Beweis, daß diese neue Ordnung an einem Fundamental-Übel leidet und man darauf denken muß, die Quelle dieses Übels nicht etwa zu entdecken — das wird nicht mehr nötig sein, da die Wahrheit längst gefunden ist, daß — 4 nicht gleich + 4 und — 15 nicht gleich + 15 ist — sondern zu verstopfen. Was sollen denn unsere Primaner an selbständiger Arbeit noch leisten, wenn ihnen erst in der Schule alles zurecht gemacht wird? Große Schwierigkeiten bietet doch in der That die Sprache des Dialogs in Sophokles Dramen nicht mehr für die, welche im fünften Jahre ihrer Bekanntschaft mit dem Griechischen stehen und ich habe immer gefunden, daß die Schüler sich rasch hineingelesen haben, so daß wir bald unsere 50, 60 Verse Dialog in der Stunde lesen konnten neben rascher Repetition oder zweiter Lesung des in der vorhergehenden Stunde durchgenommenen. Also nichts von präparierter Präparation: es ist prinzipiell wichtig und richtig, daß der erste Akt der Erledigung und Bewältigung eines großen Werks der Dichtung aus dem fünften Jahrhundert v. Chr. sich zwischen dem jungen Mann des neunzehnten Jahrhunderts und dem Dichter gewissermaßen unter vier Augen abspielt,

der Schüler dann mit dem Ertrag seiner Arbeit in die Klasse kommt und dort seinen Beitrag zur Lösung der gemeinschaftlichen Aufgabe leiste: einen selbständigen Beitrag womöglich. Nun höre ich freilich mit Hohn erwiedern, daß es mit der Selbständigkeit aus sei, seitdem man sich eine Sophoklesübersetzung im nächsten Kramladen für 20 Pfennige und billiger kaufen könne. Es ist früher, obwohl die Übersetzung damals etwas teurer war, auch nicht viel besser gewesen und wir haben uns schon gesagt: daß es nicht darum vergebens ist, eine ethische Forderung zu stellen, weil sie von vielen nicht erfüllt wird. Sie ist da und wirkt irgendwie, wenn auch vielleicht nur als eine größere oder geringere Dosis von Gewissensunruhe auch auf die, die sie nicht erfüllen: vielleicht kommt auch für diese oder einen Teil von diesen noch rechtzeitig die richtige Einsicht, daß man mit unehrlicher Arbeit nur sich selbst betrügt. Übrigens wird auch eine präparierte Präparation nicht, wie manche naive Leute glauben, den Gebrauch von Übersetzungen hindern: es wäre denn, daß man dem Schüler einfach die unbekannten Wörter und einiges andere diktiert, was ich einmal einen Gymnasiallehrer und guten Gräcisten alles Ernstes habe empfehlen hören. Das ist denn freilich so gut oder so schlecht, wie eine Übersetzung auch, und heißt, indem man es den Schülern noch bequemer macht, als eine Übersetzung es ihnen gemacht haben würde, in der That den Teufel mit Beelzebub austreiben.

Die Chöre.

Aber die Chöre! wird man mir entgegnen. Die Chöre können — einigermaßen analog den großen Reden bei Thukydides — überhaupt nur so gelesen werden, daß der Lehrer sie, so gut er selber es kann, Strophe um Strophe vorliest, sprachlich und soweit nötig, sachlich erklärt, stückweise wörtlich übersetzt und dabei die Schüler, soviel diese können, mithelfen läßt: hier also wird allerdings in gewissem Sinne gemeinsam vorbereitet: alsdann übersetzt der Lehrer nach seinen besten Kräften zusammenfassend und der Schüler muß dann zu Hause sehen, wie viel er sich davon wirklich angeeignet hat und in der nächsten Stunde aufgerufen, den Beweis davon erbringen. Selbständige Bewältigung der Chorlieder kann man von Primanern fin de siècle nicht mehr verlangen. Daraus aber folgt noch lange nicht, daß man ihn nun an diesen Chören

einfach, allenfalls mit Vorlesung einer Übersetzung, ihm also anstatt eines Fisches eine Schlange bietend, vorbeiführen soll, ohne daß er jenes ganz eigenartige Kunstmittel in seiner Originalgestalt wirklich kennen lernt. Daß hier die höchste Übersetzungskunst das Original nicht im eigentlichen Sinne wiedergeben, nur über dasselbe hinaus gehen oder hinter demselben zurückbleiben kann, weiß jeder, der in der Lage ist, vergleichen zu können, und er weiß deswegen auch, was er von den Didaktikern zu halten hat, die uns aufreden wollen, man könne diese Litteratur „gerade so gut" auch in der Übersetzung lesen: hier in der Schule kann bei den tragischen Chören die Übersetzung nicht mehr leisten wollen, als daß die Schüler das griechische Original wirklich verstehen und zu Hause noch einmal mit Verständnis lesen können.

Einleitung.

Das Ziel oder Ideal der Sophoklesinterpretation ist ähnlich wie bei Homer: den Schüler in einen Athener oder richtiger einen Fremden des fünften Jahrhunderts zu verwandeln, der an den großen Dionysien des Jahres 440 v. Chr. das Theater besucht und da das betreffende Stück des Sophokles sieht. Die Einleitung des Lehrers, deren es hier allerdings bedarf, sollte nach dieser Norm sich richten und je lebendiger er dies zu machen und je mehr er sich dabei auf diesen nächsten Zweck, seine Schüler in solche erste Besucher zu verwandeln, zu beschränken weiß, desto besser: wozu, für wen z. B. die 30 Seiten langen Einleitungen in der gerade zur Hand befindlichen Schneidewin'schen Ausgabe bestimmt sein sollen, habe ich mich vergebens gefragt. Wenn ich mir einen syrakusanischen oder amphipolitanischen Gastfreund denke, der zum erstenmale die Stadt Athen und ihr Dionysostheater betritt, so ist es doch die einfachste Sache von der Welt und bedarf keiner Dädaluskünste, um mich und meine Schüler mit den Augen dieses Fremdlings zunächst das Äußere, die Einrichtung des Theaters, die Sitzreihen, die Kerkides, die Konistra, die Bühne betrachten zu lassen und ferner, indem ich mir vorstelle, daß der Athener und sein Gastfreund oder der Syrakusaner mit einem gefälligen Sitznachbar, ehe das Stück begann, sich über den Dichter unterhalten haben, mich und meinen Schüler auf diese selbe ideal-realistische Weise über das Leben des Dichters zu informieren. Die

Zeit des Stückes ist nicht genau bestimmbar, nehmen wir es also als ziemlich spät verfaßt und fügen dann noch ein paar Notizen über den Ausgang dieses von den Göttern so hoch begnadigten Lebens hinzu. Mittlerweile ist die Zeit herangekommen und das Stück beginnt auch für uns, wir fangen es zu lesen an und lesen es nun nach unserem schon mehrmals vorgelegten Rezept ohne gelehrten Krimskrams und ohne ewiges Wiederkäuen der Kunstausdrücke — weder der alten noch der modernen — zu Ende. Es sind etwa 1420 Verse: mit Einleitung und Ausleitung, die Stunde durchschnittlich 50 Verse, zwei Wochenstunden giebt etwa drei Monate und mehr als drei Monate sollte es in der That nicht kosten; drei Monate aber sich intensiv mit einem Werke des Sophokles in seiner Originalgestalt beschäftigt zu haben, mit einem Musterwerk der Gattung attischer Tragödie, die in der Geschichte des menschlichen Geistes eine so bedeutungsvolle Rolle gespielt hat: das ist doch wohl etwas, was seine Spuren hinterläßt und seine Wirkung gethan haben wird, auch wenn sechs Jahre später der Herr Referendar alles einzelne wieder vergessen hat und zwanzig Jahre später der Herr Staatshämorrhoidarius sogar über die mit dem alten Zopf des Griechischen verschwendete Zeit schimpft. Bekanntlich ist dies, daß man nach kurzer Zeit alles wieder vergessen habe, einer der elendesten unter den vielen elenden Gründen gegen die humanistische Bildung: die richtige Fragestellung ist aber vielmehr die: wie würde es mit diesen Herren erst stehen, wenn sie nicht einmal, einmal wenigstens und während ihrer besten Jugendtage einen Blick in diese Welt von „Besitztümern für alle Zeit“ gethan hätten — wie einer unter denen, die sie geschaffen, sein Werk zu nennen kühn genug war. Sie sind es, denn sie sind es schon über 2000 Jahre gewesen und werden es eben darum auch wohl noch eine Weile bleiben.

Prosalektüre. Plato. Thukydides.

Über die **Prosalektüre** ist jetzt, nachdem wir das ganze Gymnasium durchmessen haben, wenig zu sagen. Man pflegt übertreibend im Kampfe mit dem Barbarentum oft alles Griechische zu preisen, manchmal mit etwas überschwenglichen Ausdrücken, als wäre es immer schon an und für sich schön und vollendet, und unzweifelhaft haben wir in unserem griechischen Repertoir, Ab-

teilung Prosa, solches in seiner Art vollkommene. Platos Apologie ist der vollkommenste Ausdruck eines reinen Gottesbewußtseins, das wir in der vorchristlichen Welt kennen, der Schluß des Phädon, der Phädon überhaupt, das vom antiken Standpunkt aus Erbaulichste in schönster Form und die drei Schriften Apologie, Kriton, Phädon bilden zusammen ein weltliches Andachtsbuch, zu dem man so leicht kein Seitenstück finden möchte. Die Einleitung des Thukydides, die Schilderung der Pest in Athen, vor allem die Geschichte der sicilischen Expedition zeigt alle Tugenden des Historikers, vor allem die höchste, Vergangenes, zum Teil längst Vergangenes als Gegenwart zu empfinden und empfinden zu machen und umgekehrt, zeitlich Nahes zu betrachten wie längst Vergangenes, in großer Vollkommenheit: und ebenso empfinden wir die Macht der öffentlichen Rede bei Demosthenes in vollkommener Weise — das Geheimnisvolle, Ergreifende, das darin liegt, daß der Redende sich mit seiner Sache vollkommen identifiziert. Es kommt aber noch ein anderes, sehr wichtiges hinzu, was eben jenes Barbarentum vollkommen verkennt oder ignoriert, *οὐδὲν σοφὸν οὐδὲ ποικίλον* — nämlich, daß diese Werke, die Rede vom Kranz, Perikles *λόγος ἐπιτάφιος*, Platos Apologie u. s. w. nicht bloß heute und auf uns in dieser Weise wirken, sondern daß sie diese ihre Kräfte schon seit einigen 1000 Jahren ganz ebenso, im wesentlichen ebenso, auf viele Tausende unseres gleichen in verschiedenen Zeiten, bei verschiedenen Völkern bethätigt haben. Das ist das lien moral, von dem Thiers in einer bemerkenswerten Stelle spricht, das uns, nicht uns Deutsche allein, an das Altertum bindet und dadurch die neueren Kulturvölker alle in vielen ihrer leitenden Geistern, ihren oberen Schichten überhaupt, durch ein wichtiges Verständigungsmittel mit einander verbindet.

Demosthenes.

Die Aufgabe des interpretierenden Lehrers ist darum leicht und schwer zugleich. Es giebt keine vollkommenen, nicht viele vorzügliche, zahlreiche gute, sehr viele mittlere und auch noch eine Anzahl untermittlerer Gymnasiallehrer, so wie es in den übrigen Berufen auch aussehen wird: das höchste kann man nicht fordern, wohl aber das mindeste, daß der Lehrer das Werk rein herausarbeite und in das Bewußtsein der Schüler überleite, ohne alles

mögliche an Gelehrsamkeit und gelehrter Eitelkeit dazwischen zu schieben. Und noch ein weniges darüber hinaus kann man fordern, nämlich, daß er sich in diese Schriften, die Hauptschriften, nicht nur hineinlese, sondern auch ein wenig hineinlebe. Das war im Jahre 1805, wo Jakobs die philippischen Reden übersetzte oder in den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts, als unser ermattetes, geteiltes, zerrissenes Vaterland und seine durch die Revolution feig gewordenen Regierungen dem russischen Despoten zu Füßen lagen und man zu jedem Phänomen der athenisch-griechisch-makedonischen Geschichte seit 359 die Parallelen ziehen und zu den Persönlichkeiten, den Äschines, Isokrates, Phokion die Gegenbilder auf der Straße oder zum mindesten in der Zeitung finden konnte, ein leichtes, aber freilich ein sehr melancholisches Geschäft. So, gewissermaßen pathologisch, kann man heute auf deutschem Boden den Demosthenes nicht mehr lesen, preisen wir Gott dafür: aber der Lehrer sollte allerdings — in seine Instruktion kann man es ihm nicht schreiben — etwas von der Kassandratragik dieser Reden und etwas von dem reinen Patriotismus dieses Mannes und etwas von der Herrlichkeit eines Vaterlandes oder einer Vaterstadt empfinden, die einen Enthusiasmus, wie er in diesen Reden lebt, in der Seele eines solchen Mannes entzünden konnte.

Thukydides und Platon bedürfen natürlich keines historischen Kommentars, bei Demosthenes aber ist durchaus nötig, daß die Schüler jene Zeit, die ihnen in ihren allgemeinen Umrissen schon zweimal auf ihrem seitherigen Wege durchs Gymnasium vorgeführt worden ist, sich wieder lebendig vergegenwärtigen. Zu dieser Vergegenwärtigung kann ihnen der Lehrer selbst, sofern er wirklich in diesen Zeiten sich heimisch gemacht hat oder eine gute griechische Geschichte, in der sie diesen Teil der Geschichte nachzulesen haben oder am besten beide, der gute Lehrer und die gute Geschichte verhelfen. Das versteht sich, wenn man es so liest oder hört, von selbst, wie so manches derartige: es ist aber zu allen Zeiten zwischen dem Hörer des Wortes und dem Thäter ein Unterschied gewesen und ist es heute, wo so vieles Pädagogische und Didaktische geschrieben wird, mehr als je.

Französisch.

Französisch.

Ich will hier zunächst eine oder zwei Aufgaben stellen, von denen die eine einem unserer Altphilologen, die andere einem unserer Neuphilologen oder wie das neuerfundene barbarische Wort lautet, Neusprachler das Thema zu seiner Schlußarbeit liefern kann, nachdem wir sie hier pro et contra erörtert haben werden:

1. Wiefern und weshalb liegt für den Gymnasialschüler in der Beschäftigung mit den alten Sprachen, der griechischen und römischen, eine höhere ethische Kraft als in der mit den modernen? und

2. welche ethischen Keime liegen gleichwohl auch in der Beschäftigung mit den modernen Sprachen und speziell mit dem Französischen?

Modernst: Gallomanie.

Wir haben von II^sup bis I^sup je zwei Stunden wöchentlich für das Französische. Dieses wäre demnach ein „Nebenfach", — woraus ich, wenn ich überhaupt die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern anzuerkennen vermöchte — nur eins schließen würde, daß es eben deswegen um so weniger vernachlässigt werden dürfe. Wir haben schon mehrmals angedeutet, daß ein sehr guter Unterricht in diesen sogenannten Nebenfächern bei einem normal- oder mittelguten in den sogenannten Hauptfächern zusammen einen sehr guten Stand eines Gymnasiums und namentlich seiner oberen Klassen bedeute. Löblich sind mithin alle Einrichtungen zur Heranbildung guter Lehrer des Französischen: ein guter Lehrer des Französischen am Gymnasium aber ist nur der, der sein Fach nicht in den Vordergrund drängen will und ihm nicht Eigenschaften zuschreibt, die es nicht haben kann: die Reihe abgeschmackter Übertreibungen und hoffärtiger Phrasen, wie man sie früher nicht ohne Recht den Altphilologen vorwerfen konnte, ist jetzt an den Neuphilologen. Von dem vielen, was jetzt über den französischen Unterricht, seine Ziele, seine „Aufgabe" oder Aufgaben geschrieben wird, werden Sie nur die Abhandlungen von M ü n ch zu lesen brauchen, diese aber mit Aufmerksamkeit und, wie man mit guten Büchern soll, m e h r m a l s. Über diese Aufgabe hat man früher nicht so viele Worte gemacht wie jetzt, man hat sie einfach darin gefunden, daß auf dem Gymnasium so viel Französisch gelernt werde, als

vernünftigerweise in den zwei Wochenstunden und durch die mäßige mit demselben verbundene häusliche Arbeit gelernt werden kann und man hat sich nicht damit befaßt, diese Aufgabe mit vielhohen und vielzieren Worten zu beschreiben und zu umschreiben. So ganz wenig ist das was gelernt wurde auch seither da wo Wind und Wetter einigermaßen günstig waren, d. h., wo die Lehrer ihre Sache ernsthaft nahmen, nicht gewesen. Der normale Abiturient hatte so viel gelernt, daß er ohne außergewöhnlichen Aufwand mit seinem einen oder seinen zwei Pfund oder Centnern noch zwei andere dazu gewinnen konnte: daß daran aber noch viel gebessert werden konnte und noch kann, wird kein verständiger Mensch leugnen, ebensowenig wie er leugnen wird, daß eine gute Aussprache — daß schöngesprochenes Französisch eine nützliche, angenehme, löbliche Sache sei und daß es gar sehr zu den Aufgaben dieses Unterrichts gehöre, dem häßlichen Sprechen dieser schönen Sprache zu wehren. Das freilich wird niemals gelingen, was ein neusprachlicher Dithyrambiker (bei Münch S. 11 in Baumeisters Handbuch Band V) auszusprechen die traurige Kühnheit hat: „wir wollen nun einmal französisch aussprechen lernen wie die (welche?) Franzosen! es komme einer und sage, wir könnten es nicht!“ Und wenn wir es könnten — es komme einer und sage, was damit für unsere „nationale Erziehung“, die man sonst ja immer im Munde führt, großes gewonnen wäre.

Kritik des Lehrplans.

Dies ist die Meinung sehr vieler Schul- und anderer Männer, die seither für leidlich verständig gegolten haben und die, indem sie sich an das Erreichbare halten, auch wohl das Feld behalten werden, wenn der Markt und das aufgeregte Spezialistentum sich wieder etwas beruhigt haben wird. Auffallend ist, daß in unserem preußischen Lehrplan für die drei oberen Klassen vom französischen Skriptum, der Übersetzung ins Französische, gar nicht mehr die Rede ist und diese durch „alle 14 Tage eine Übersetzung ins Deutsche“ ersetzt worden ist, wie denn auch im Abiturientenexamen eine solche verlangt wird.

Es giebt bekanntlich immer in der Welt und namentlich in unserem Stande Leute von feinem und scharfem Verstande und tüchtigem Wesen und Wollen, die nur den einen Fehler haben,

daß sie noch klüger als klug sind und ungern mit den Vielen gehen, weil unter diesen Vielen allerdings nicht wenige Thörichte, Unbedeutende, Gedankenlose sich befinden, und die dabei nicht bedenken, daß unter den *οἱ πολλοὶ* doch auch recht viele kluge Leute sitzen und daß zwar nicht immer, aber doch in der Regel diese auf die Dauer und wo einer Entwickelung längere Zeit gegönnt ist, den größeren Einfluß bei Festsetzung bestimmter Einrichtungen und Lehrgewohnheiten haben. Ein solcher überfeiner Geist scheint auch hier bei der Ausmerzung des französischen Skriptums und Einführung der schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen thätig gewesen zu sein. Da ich zu den vielen Nicht-so-klugen gehöre, die die letzteren für ganz oder für ziemlich überflüssig halten, so muß ich ein paar Worte darüber sagen.

Grammatisches: Scriptum, mündliche Übungen.

Es heißt: „gelegentlich zusammenfassende grammatische Wiederholungen nebst mündlichen Übersetzungen ins Französische“: gut, dafür hat man von den zwei Stunden immerhin eine gute halbe Stunde verfügbar gehabt, man hat dabei einige Übung in korrekter Handhabung der französischen Sprache erzielt, den Schülern ihr bis dahin gewonnenes Französisch gleichsam flüssig, geschmeidig erhalten und diese Übungen, mit denen von selbst eine beständige „zusammenfassende grammatische Wiederholung“ verbunden war, erhielten eine äußerst willkommene wertvolle Ergänzung durch das kleine deutsche Stück, das die Obersekundaner und Primaner alle 14 Tage zu Hause in ein Reinheft säuberlich ins Französische übersetzt eintrugen und nb. namentlich durch die Korrektur dieser Arbeiten durch den Lehrer, der in der Regel doch nicht die Fehler bloß anstrich, sondern das Richtige, Bessere, Feinere darüber oder nebenan schrieb. Dies war für Schüler und Lehrer eine mäßige und nicht ungern geleistete Arbeit, die, drei Jahre fortgesetzt und vom Lehrer mit einiger Liebe behandelt, einen verhältnismäßig sehr reichen Ertrag gegeben hat.

Lektüre.

Über die Lektüre sagt unser Lehrplan dann: „auf Gedankeninhalt und gute Übersetzung ist besonderes Gewicht zu legen“. Das erstere erscheint selbstverständlich; wo man soweit ist, den Schriftsteller eines fremden Volkes in dessen eigenen Sprache zu lesen, ist ganz gewiß auf den Gedankeninhalt besonderes Gewicht

zu legen und ein sehr notwendiges Mittel zur vollen Erfassung dieses Gedankeninhalts ist die gute Übersetzung, eine Übersetzung, wie sie Münch in mehreren Aufsätzen und besonders in seiner letzten Abhandlung in Baumeisters Encyklopädie charakterisiert. Dies also wollen wir als eine ernsthafte und wohlzubeherzigende Mahnung an eine nicht immer streng genug durchgeführte Pflicht gerne uns gefallen und gesagt sein lassen: was aber neben diesem mündlichen guten Übersetzen noch eine, alle 14 Tage anzufertigende *schriftliche* Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche soll, will mir nicht recht einleuchten: es würde völlig genügen, ein, zweimal im Jahre eine solche schriftliche Arbeit machen zu lassen. Daß das eigentlich Bildende — die Denkkraft und den Sprachsinn stärkende — mehr im Übertragen aus dem Deutschen ins Französische liegt, braucht doch nicht erst bewiesen zu werden. Wenn die realistischen Agitatoren in dem lächerlichen Streit uns Humanisten ärgern wollen, so reden sie davon, wie mangelhaft doch jede deutsche Übersetzung eines griechischen Autors sei: und wenn dieses Argument keinen Eindruck macht, reden sie, in Widersprüchen grau geworden, wieder davon, daß es gerade oder beinahe gerade so gut sei, die Übersetzung zu lesen wie das Original — daß man den „Gedankeninhalt", um mit dem Lehrplan zu sprechen, aus jener so gut sich aneignen könne, wie aus diesem. Um die bloße „Aneignung" aber handelt es sich bei unserem Übersetzen, als unserer wichtigsten pädagogisch-didaktischen Hebelkraft, nicht, weder beim Griechischen, noch beim Lateinischen, noch beim Französischen und Englischen, sondern es handelt sich darum, das fremde Original, *Form* und *Gedankeninhalt*, zu *erobern*. Daß diese Eroberung im Lateinischen und Griechischen schwieriger ist, als im Französischen oder Englischen, das ist so gewiß als möglich und auch die Konsequenzen sind es, sie sind es nur für diejenigen nicht, auf denen der Fluch liegt, mit sehenden Augen nichts zu sehen und mit hörenden Ohren nichts zu hören. Daß es aber gerade so gut sei, einen französischen oder englischen Autor — den Shakespeare z. B. oder ein französisches Drama im Original oder in der Übersetzung zu lesen — daß nicht auch das Übersetzen aus dem Französischen seine besonderen Aufgaben, Schwierigkeiten,

Feinheiten und deren Bewältigung mithin auch seinen besonderen Gewinn habe, das wird kein vernünftiger Mensch behaupten oder bestreiten: im allgemeinen aber steht allerdings fest, daß es 17jährige Jünglinge, die sieben Jahre Französisch gelernt haben, keine große Kraftanstrengung mehr kostet, französische Prosa, wie sie etwa Vinets Chrestomathie, Teil II bietet, in ein annehmbares Deutsch zu übersetzen. Und folglich bin ich gegen diese schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen.

Obersekunda, Prima: Verteilung.

Ich würde also, a papa male informato ad papam melius informandum appellieren und über die beiden französischen Stunden so disponieren, daß ich — von Obersekunda bis Oberprima — die eine den mündlichen Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen ins Französische und dem, was sich Grammatisches repetitorisch oder erläuternd an sie anschließt, widmen würde, sowie in jeder zweiten Woche der Rückgabe der korrigierten Skripta, die mit Erläuterung einiger wichtigsten der vorgekommenen Fehler im Durchschnitt nicht mehr als eine Viertelstunde in Anspruch nehmen wird: ich bin durch die Praxis so kühn geworden zu glauben, daß von jener einen Stunde nicht selten noch 15, 20 Minuten für die Lektüre d. h. das nur Französisch-Lesen eines früher gelesenen Stückes etwa abfallen. Der Lektüre ist dann noch die ganze zweite Wochenstunde ungeteilt geweiht und man behandelt sie wie seither: mit denjenigen selbstverständlichen und nicht weiter zu beschreibenden Modifikationen, welche die nunmehr erreichte Reifestufe an die Hand giebt. Wir haben früher schon gefunden, daß es geboten sei, den Schülern eine reichhaltige Chrestomathie, z. B. Plötz oder Herrig in die Hand zu geben, die sie bis zum Abiturientenexamen begleitet und die ein verständiger und strebsamer Schüler auch dann nicht zum Antiquar tragen wird. Aus ihr wählt der Lehrer das zu Lesende, „vorzugsweise moderne französische Prosa“ sagt unser Lehrplan — gut, wenn man den Begriff modern nicht zu enge faßt; „teilweise zur Belebung des geschichtlichen Stoffes“ setzt er meines Erachtens überflüssiger Weise hinzu, denn dergleichen Nebengewinne — auch der naturwissenschaftliche, der geographische und anderer Stoff kann sich ja hier beleben — können und werden sich bei einzelnen und im einzelnen von selbst

ergeben, aber rechnen darf eine Instruktion nicht mit solchen, muß niemals zwei oder sechs Fliegen mit einem Schlag treffen wollen; — „sowie geeigneter Dichtungen“ — gut, auch dafür giebt die Chrestomathie den Stoff. Es wird auch nichts dagegen zu sagen sein, daß man zwischen die Chrestomathielektüre in Obersekunda ein modernes französisches Lustspiel einlege, dasselbe in Prima thue, so daß im ganzen drei solcher, und wenn man schon für Untersekunda ein passendes findet, vier herauskämen. Wir nehmen hier etwa für Obersekunda La berline de l'Emigré, für Unterprima Scribes Bertran et Raton, für Oberprima Sandeau Mademoiselle de la Seiglière: die Auswahl der für die Schullektüre passenden ist nicht sehr groß. Die Schüler werden dabei des Reizes französischer Konversation, der außerordentlichen Vorzüge des französischen Dialogs inne und es ist ganz gut, wenn man ihnen sagt und noch besser, wenn sie es sich selbst sagen, daß man den Franzosen das nicht nachmachen kann.

Viel lesen. Sprechübungen.

Man kann, da in der That das Übersetzen doch schon in Obersekunda sehr wenig und auf große Strecken gar keine Schwierigkeiten macht, recht viel lesen und dabei den „fortgesetzten Übungen im Sprechen“, wie der Lehrplan verlangt, auch im Gymnasium ausgiebig Rechnung tragen: namentlich, wenn man sich, wie unser Lehrplan verständig bemerkt, „in der Hauptsache auch hier auf Frage und Antwort beschränkt“. Hier muß ich, gemachten Erfahrungen folgend, diejenigen von Ihnen, welche voraussichtlich bald den französischen Unterricht in Gymnasialklassen zu geben haben, sehr nachdrücklich darauf hinweisen, daß Französisch auf dem Gymnasium etwas anderes ist, als Französisch auf Realschulen. Recht und Pflicht der letzteren ist, ihren Schülern diese Sprache beizubringen mit Rücksicht auf deren unmittelbaren Gebrauch in dem, was man das praktische Leben nennt und darum ist hier nichts dagegen zu sagen, wenn man einen Abiturienten seine Sprechfähigkeit an einem Thema wie le repas du jour an den Tag legen läßt: wo man aber dergleichen im Protokoll eines Gymnasiums oder Realgymnasiums lesen muß, da ist es Zeit, daran zu erinnern, daß die Bestimmung dieser Anstalten ist, zur Wissenschaft zu erziehen und nicht ihre Schüler über die Trivialitäten

des Tages französisch oder englisch schwatzen zu lehren. Dagegen gehört es allerdings gar sehr zu dieser Bestimmung, daß der Unterricht im Französischen „möglichst“, wie unser Lehrplan sagt, in französischer Sprache gegeben werde, — daß der Lehrer, was er zu bemerken hat an grammatischen oder historischen oder sonstigen Erläuterungen, in französischer Sprache gebe, und, so lange dies nötig — ich fürchte, es wird bis zum Abiturientenexamen nötig sein — deutsch wiederhole, versteht sich eigentlich von selbst — auch dies, daß er repetitorische Fragen in französischer Sprache stellt und französische Antworten verlangt — das aber versteht sich freilich so eigentlich nicht von selbst, daß jeder Lehrer dies kann und namentlich so kann, daß sein Französisch-sprechen natürlich, nicht gezwungen, nicht affektiert herauskommt. Etwas Rollenspieler ist man ja immer, wenn man in fremder Zunge redet — selbst wenn man englisch spricht, wo uns bei der Kongenialität beider Sprachen und Völker ein natürliches Sprechen leichter wird — besonders aber ist man es beim Französischen, es zeigt sich darin der tiefe Unterschied der Seelen beider Völker: aber zwischen viel und wenig ist doch immer ein Unterschied. Augenblicklich ist bei vielen jungen Lehrern — nach meinen Beobachtungen an einigen zu schließen — das outrierte französische Sprechen, wo man z. B. bei der letzten Silbe des parlez-vous français, dem ae, den Mund aufreißt wie die Unterwelt, obenauf, und die Altphilologen können jetzt den Unglimpf, den man ihnen wegen ihrer Partikelreiterei und ihrer dürren Grammatik und ihrer Tüfteleien angethan, den phonetischen Adepten mit Zinsen heimzahlen, da diese jetzt unsere Schüler mit etwas noch viel äußerlicherem quälen.

Behandlung der Lektüre.

Was ich hier zunächst für Obersekunda gesagt, gilt auch für die folgenden Jahre. Bei der Lektüre wird wohl der litterar-historische Gesichtspunkt etwas mehr hervortreten dürfen, als bisher und ein Lehrer, der das Fach mit Liebe verwaltet, wird die jungen Leute unschwer dazu bringen, daß sie sich privatim zu Hause in hrer Chrestomathie noch weiter umsehen, als in der Schule möglich ist. Das wird sicherlich in einiger Zeit wieder geschehen. Die mündlichen und schriftlichen Übungen im Übersetzen mit den

„gelegentlichen“ grammatischen Repetitionen werden weiter betrieben: drei Jahre fortgesetzt müssen sie ein gutes Ergebnis haben — müssen eine sichere Grundlage schaffen, von der aus man, wo nötig, weiter kommen kann. Vortrefflich sind die Repetitionsstücke in der Grammatik von Eugen Borel (Stuttgart, Paul Neff), deren Studium ich überhaupt unseren neusprachlichen Freunden nicht genug empfehlen kann, weil dies Buch meiner Meinung nach das Problem einer neusprachlichen Grammatik, die zugleich Übungsbuch und Sprachgesetzbuch ist, in fast vollkommener Weise löst. Daß, wo nicht wie hier Grammatik und Übungsbuch vereinigt sind, ein Übungsbuch und zwar mit lauter zusammenhängenden Stücken, sofern nicht die Grammatik selbst solche in genügender Zahl bietet, in den Händen der Schüler sein muß, versteht sich. Man muß viel lesen, weil man viel lesen kann; nach jedem größeren Abschnitt — 1—1½ Seiten — lasse der Lehrer die Bücher schließen und lese ihn noch einmal mit seiner, wie wir ja jetzt hoffen dürfen, stets musterhaften Aussprache vor. Man hat die Frage aufgeworfen, ob man in Oberprima nicht so weit wäre oder kommen könnte, in der Regel nicht mehr übersetzen, sondern nur noch lesen zu lassen und sich nur durch dazwischen gestreute Fragen und Bemerkungen davon zu überzeugen, ob der betreffende auch verstand, was er las. Bei einzelnen Stücken wird man das ohne Zweifel können, die man in der Chrestomathie auswählen mag; auch wird es angehen, ein modernes Lustspiel mit verteilten Rollen lesen zu lassen, ohne es zu übersetzen, indem man aufgiebt und nahelegt, den betreffenden Akt zu Hause zu lesen; bei anderem aber wird das Übersetzen unerläßlich und auch fruchtbar sein. So z. B. wo man sich — ein ganz zufriedenstellender „Kanon“ des zu lesenden ist merkwürdiger Weise noch nicht gefunden — bis zu Guizots Discours sur l’histoire de la civilisation en France oder dessen Discours sur l’histoire d’Angletere versteigt — beides sehr schöne, geistvolle, belehrende Schriften, die aber Kenntnisse und eine Fähigkeit des Abstrahierens voraussetzen, die kein vernünftiger Mensch von 18jährigen Durchschnittsschülern, Knabenjünglingen nach Goethes Ausdruck, verlangen kann. Auch wenn man, was doch wohl geschehen muß, irgendwo auf dieser Stufe

ein Stück von Racine oder Corneille liest, wird man übersetzen müssen, schon damit der Geist der Schüler auf dem einzelnen etwas verweile. Denn dies, ein französisches Drama der klassischen Zeit, oder einige, kennen zu lernen, einen Eindruck von dieser Poesie zu bekommen, sie auf sich wirken zu lassen, damit man vergleichen kann — das gehört zu derjenigen allgemeinen Bildung, welche das Gymnasium seinen Zöglingen mitgeben muß und man soll dabei nicht, wie früher je und je geschehen, mit pharisäisch-chauvinistischer Geringschätzung von diesen Dichtungen oder gar von französischer Poesie überhaupt sprechen. Ein und das andere mal mag dies Überwindung kosten, weil man in der That, sofern man Deutscher oder überhaupt germanischen Ursprungs ist, französischer Poesie gegenüber meist kühl bis ans Herz hinan bleibt: man muß aber nun einmal die Thatsache hinnehmen, daß ein hochcivilisiertes, feingebildetes Volk wie die Franzosen den zierlichen Ausdruck, die einleuchtende Antithese, die Rhetorik und die Sentimentalität, mit einem Worte den Effekt in der Poesie sucht und liebt und daß wir zuerst diese nationale Eigentümlichkeit verstehen und begreifen müssen, ehe wir an ein Stück wie Corneilles Cid jenen kritischen Maßstab legen, den uns Lessing und Herder in die Hand gedrückt haben. Allerdings soll schließlich bei diesem Stück oder einem anderen von der hohen Tragödie, das man etwa lesen mag, die Schlußbetrachtung nicht fehlen, die notwendig auch kritisch sein muß, weil die Schüler ja dieses französische Drama in Beziehung setzen müssen zu dem, was sie von dramatischer Litteratur anderer Völker, griechischer, deutscher, englischer kennen. Man kann zunächst von der metrischen Form, dem Reime, dem Alexandriner sprechen im Gegensatz zu den Jamben der Griechen, Shakespeares und unserer Tragödien, man kann dann mit einigen Worte der zu Grunde liegenden Fabel gedenken, — erwähnen, daß Herder in seinem Cid die dem Helden und seinem Vater angethane Schmach voraussetzt, als geschehen erwähnt, nicht aber die Art der Beleidigung, die Ohrfeige, nennt — kann fragen, ob eine Ohrfeige überhaupt in einer Tragödie verwendbar, möglich ist und wenn nicht, warum nicht? — weil sie entweder lächerlich oder wie im gegebenen Falle widerlich ist — gesetzt aber, man

läßt sich die Vorfabel in Corneilles Cid und die blutige Sühnung der Ohrfeige gefallen — wie ist dann der Konflikt überhaupt lösbar? — nur tragisch, was der Schüler, d. h. einer und der andere, auf die man bei solchen Fragen muß zählen können, unschwer finden wird. Statt dessen schließt das Stück, das nur als wirkliches Trauerspiel denkbar ist, mit einer Heirat im fünften Akt, nachdem sich die Personen vier Akte lang sehr tragisch geberdet oder geziert haben. Man kann dann auch die, die Haupthandlungen begleitenden Nebenhandlungeu, die Episoden, welche die Geschichte pikant machen sollen, erwähnen, dann die Charaktere oder richtiger gesagt, die Figuren kurz durchnehmen und die Betrachtung damit schließen, daß dies Stück allerdings unseren, auf die Griechen, auf Aristoteles, Shakespeare und unsere eigenen Tragiker und ästhetischen Denker gegründeten Idealen nicht entspreche, uns kein Genüge thun könne. Das letzte Wort unserer französischen Lektüre soll aber doch ein positives sein, nämlich die Mahnung an die Schüler, sich an diejenigen Gebiete der französischen Litteratur zu halten, auf denen die Franzosen uns gleich oder selbst überlegen sind, auf denen wir also von ihnen lernen können.

Ein vorbildlicher Lehrer.

Ich kann dieses Kapitel nicht verlassen, ohne mit einigen Worten eines Mannes zu gedenken, der mir das Ideal eines Lehrers des Französischen geblieben ist, nachdem ich seinen Unterricht ein Jahr lang in der obersten Klasse des Stuttgarter Gymnasiums 1847/48 genossen hatte: es ist Eugen Borel, der Verfasser der vorhin erwähnten französischen Grammatik. Ein großer Neusprachler in dem jetzt geläufigen Sinn war er nicht, überhaupt war er kein großer Gelehrter, Englisch z. B. verstand er nicht; in der deutschen Litteratur hatte er sich wie ein gebildeter in Deutschland lebender Franzose (er war geborener Neuschateller und eifriger Royalist) fleißig umgesehen, vorzüglich in Schiller; dagegen beherrschte er sein Gebiet, französische Grammatik und Litteratur vollständig und man fühlte seinem Unterricht an, daß dieses Studium sein Herz erfüllte und erwärmte. Ein wohlgewachsener, schlanker, auf sein Äußeres nicht mehr noch weniger als billig achtender Mann von guter Haltung, von einer natürlichen Anmut und Würde in seinen Bewegungen — wie ich sie

so, leider muß ich sagen, bei keinem deutschen Lehrer gefunden, bedurfte er keinerlei disziplinarischer Mittel, um Ruhe und rechte Stimmung in seinen Unterrichtsstunden zu erhalten, obgleich unsere Klasse damals das Gegenteil einer wohldisciplinierten Klasse war. Er bemerkte z. B. einmal, als wir unter ihm mündlich tant bien que mal Wallensteins Tod ins Französische übersetzten, daß jemand — ich bin es leider selbst gewesen — statt, wie er gesollt, aufzumerken, an einer anderen Stelle des Stücks zur Unterhaltung las: Monsieur, sagte er, an mir vorbeistreifend leise, nous ne sommes pas là: und wie ich einige Stunden später derselben Sünde verfiel, ebenso je n'eusse pas attendu cela de vous — es klingt mir heute noch in den Ohren. Es waren zwei Wochenstunden: in der einen lasen wir französisch, aus einer Chrestomathie — ohne zu übersetzen. Borel hörte, ohne das Buch selbst zur Hand zu nehmen, aufmerksam zu, korrigierte unsere Aussprache, machte auch wohl sachlich und litterargeschichtlich auf eins und das andere aufmerksam, vous comprenez cette phrase, j'espère und verdeutschte sie dann, manchmal nicht so ganz wie ein Eingeborener: avec emphase kam als Bühnenweisung in einem Scribe'schen Lustspiel vor, avec emphase — vous savez „mit Geschwulst" Messieurs; in den letzten zehn Minuten las er wohl selbst mit seiner wohlklingenden Stimme und natürlich-schönen Aussprache etwas uns interessierendes vor. Sehr schön war in der anderen der zwei Stunden das mündliche Übersetzen von Wallensteins Tod, dem wir freilich nicht recht gewachsen waren, namentlich nicht diejenigen, die wie ich drei Jahre lang diese Kunst des Übersetzens ins Französische gar nicht ausgeübt hatten: es wurde aber im höchsten Grade interessant durch die Art, wie Borel den rechten Ausdruck suchte und meistens auch leicht und glücklich fand. Große Schwierigkeiten machte ihm einmal die Stelle im letzten Akt

der König fühlte das Gespenst des Messers
lang vorher in der Brust —

er blieb zuletzt bei der Übersetzung le couteau spectreux stehen, und ein Wort von ihm ist mir im Gedächtnis geblieben, das ich erwähnen würde, wenn es mir noch einmal im Leben so gut

würde, den Wallenstein deutsch mit einer Prima zu lesen. Bei der Stelle

> wie sich der Sonne Scheinbild in dem Dunstkreis
> malt, eh' sie kommt, so schreiten auch den großen
> Geschicken ihre Geister stets voran,
> und in dem Heute wandelt schon das Morgen

äußerte er mit ungewöhnlicher Lebhaftigkeit: Messieurs, je sens que cela est très beau, mais je ne comprends pas — — Peutêtre setzte er hinzu, vous pourriez me l'expliquer — was dann freilich noch mehr als le repas du jour über unsere Fähigkeiten hinaus ging.

Die Lehrweise, die „Methode" dieses Mannes würde vor der pädagogisch-didaktischen Scholastik unserer Tage schwerlich Gnade finden, obgleich schließlich die sechs Interessen alle, das ästhetische, soziale, menschlich-persönliche, religiöse u. s. w. bei ihm ihre Rechnung fanden. Vor allem das ästhetische Interesse, der Schönheitssinn wurde befriedigt durch seine ganze Erscheinung, das harmonische sich-decken des Inneren und des Äußeren in seiner Person, die natürlich höfliche Begrüßung der Klasse beim Eintritt, die er nie unterließ — den Kopf leicht nach uns hingewendet hauchte er sein Messieurs je vous salue — man hatte die Empfindung, so müßte der Lehrer an höheren Gymnasialklassen von Gottes und Rechtswegen immer aussehen. Dazu kam, daß man ihn in der ganzen Stadt als einen rechtschaffenen guten Hausvater, in engeren Kreisen als einen durchaus fein und vornehm denkenden Mann kannte, und wer sich näher für ihn interessierte, wußte auch, daß er ein guter ernsthafter protestantischer Christ der genfer Schule war und seine französisch-reformierte Kirche mit seiner Familie regelmäßig besuchte. Indem er nun die Schüler — er unterrichtete uns in Sekunda und Prima, also dem Obergymnasium nach württembergischer Terminologie — mit einer, ich muß fast sagen verblüffenden Höflichkeit und Güte behandelte, hob er, wenigstens für *seine* Unterrichtsstunden, Ton und Geist der Klasse, der sonst sehr viel zu wünschen ließ. Wie viel kann man einem solchen Unterricht noch außer seinen nächsten Zielen und Aufgaben verdanken — sehr viele trugen hier für ihre Lebenszeit

die Freude an der in solcher Weise gelehrten Sprache mit hinweg und es ist nicht ein Tadel, sondern das höchste Lob für einen Lehrer, wenn in die Liebe zur Sache dieses persönliche Moment, die liebevolle Erinnerung an diesen besonderen Lehrer sich mischt. Acht Jahre später hatte ich ihn zum Examinator. Wir Kandidaten des höheren Lehramtes, unserer drei, wurden der hohen wissenschaftlichen Prüfungskommission, deren Mitglieder, Borel unter ihnen, um den grünen Tisch im Amtslokal des K. Studienraths saßen, vorgestellt; unsere Stimmung war, wie sie in solchen Momenten zu sein pflegt; die übrigen Herren Studienräte und Professoren nickten steif und linkisch, wie ihnen unsere Namen nacheinander genannt wurden, Borel allein stellte mit einem freundlichen Blick und einer leichten Handbewegung ohne Wort das Verhältnis fest oder wieder her, das zwischen ihm und seinem ehemaligen Gymnasialschüler obgewaltet hatte, dem er dann wie billig als Examinator doch nichts schenkte.

Etwas von der Charis, die diesem Manne innewohnte, möchte ich allen unseren Lehrern, denen es daran häufig nur allzusehr fehlt, wünschen, vor allem denen des Französischen: sie wäre mit einigen Ellen weniger Reservelieutenant nicht zu teuer erkauft.

Englisch und Hebräisch.

Hebräisch.

Ein paar Worte möchte ich doch auch diesen beiden am Gymnasium fakultativen Fächern widmen: eigentlich ist das eine, das *Hebräische*, eine nicht mehr ganz berechtigte, aus früherer Zeit überkommene Konzession an die Theologie oder die künftigen Theologen und es war nur billig, daß man am Gymnasium auch die Gelegenheit zu unentgeltlichem Erlernen des *Englischen* gab.

Was das *Hebräische* betrifft, so ärgere ich mich heute noch über die viele Zeit, die ich in meiner württembergischen Heimat bei zum Teil recht guten Lehrern gleichwohl nur mit halbem Nutzen damit zugebracht habe. Man fing es auf diesem, von Theologie getränkten Boden sinnlos früh, schon in Obertertia an, setzte es dann von Untersekunda an in vier Wochenstunden fort, peinigte uns mit der Ewald'schen kleinen Grammatik, in deren

Behandlungs- und Ausdrucksweise von uns vierzig höchstens vier oder fünf sich hineinfanden und mit Exerzitien — alle vierzehn Tage ein deutsches Stück ins Hebräische zu übersetzen — wobei man sich dann bis zum Übersetzen von „Wie groß ist des Allmächtigen Güte, Ist der ein Mensch, den sie nicht rührt“ und bis zu hebräischen Extemporalien verstieg. Man hat es uns, indem man diese Sprache, die mit ganz anderen Mitteln operiert, nach der Analogie des Lateinischen und Griechischen behandelte, ganz unnötig schwer gemacht und ordentlich gelernt habe ich es trotz der nachher gehörten alttestamentlichen Vorlesungen doch erst acht oder zehn Jahre später, als ich selbst — aus Mangel eines besseren — den hebräischen Unterricht übernehmen mußte. Docendo discens und namentlich discendo docens habe ich dann, bei allerdings nur wenigen Schülern, mich in die Sprache und ihre, von den unseren so sehr abweichenden Ausdrucksmittel hineingearbeitet und indem ich auf Exerzitien und Extemporalien verzichtete, viel las, fand, daß die Sprache, die uns so schwer geschildert und gemacht wurde, eigentlich leicht und einfach sei, rühme ich mich, mit meinen Schülern mehr und wertvolleres zu stande gebracht zu haben, als meine Lehrer, denen ich in gelehrter Kenntnis der Sprache nicht wert war die Schuhriemen aufzulösen, mit mir und meinesgleichen zu stande gebracht hatten. Sollte einer von Ihnen, was sehr leicht möglich, da das Fach nicht sehr gesucht ist, diesen Unterricht demnächst zu verwalten haben, so möchte ich ihm für den Anfangsunterricht in Obersekunda nur die eine Wahrheit, die wir mehrfach gefunden, zur Weitergabe an seine Schüler ins Gedächtnis zurückrufen — daß man, wo man eine weitere Sprache lernen will, täglich, unerbittlich täglich, etwas darin thun muß — und wenn es nur eine Viertelstunde ist.

Dies gilt demnach auch für das Englische.

Englisch.

Vom Englischen und seiner Bedeutung, Rolle und Methode am Realgymnasium und der Realschule zu sprechen, ist für unseren Zweck nicht nötig: hier werden Ihnen weder die guten Räte, noch die guten Bücher, noch die Übertreibungen und Enttäuschungen fehlen.

Wir reden vom Englischen am Gymnasium, wo es, in seiner

jetzigen Gestalt, etwas verhältnismäßig neues ist oder scheint — denn man hatte längst vor 1892 an nicht wenigen Gymnasien Gelegenheit zum Erlernen des Englischen geschaffen und neu ist nur, daß der Staat jetzt dafür die Kosten übernimmt. Es war nahe daran, daß man im Jahre 1890 das Englische als obligatorisches Fach für die preußischen Gymnasien verlangt hätte, — dieselbe Berliner Konferenz, die sonst jeder Art von Überbürdungsklagen und Überbürdungsgerede ein sehr williges Ohr lieh, stand im Begriffe oder war in Versuchung, eine neue Quelle der Überbürdung anzubohren und überdies den Betrieb des neuen Fachs von vornherein zu verderben. Das Englische am Gymnasium hat gerade darin seinen Wert und möchte ich sagen sein besonderes Charisma, daß es die erste Sprache ist, die der Schüler lernen kann, wenn er will, nicht lernen muß: und setzen wir hinzu, die er leicht lernt, da er schon drei Sprachen außer der eigenen kennt, eine Sprache, bei deren Erlernung, von Obersekunda an, ihm alle die Mittel und Hebelkräfte zu gute kommen, die ihm seine bis jetzt errungene Bildung reicht. Vieles, das meiste an ihr lernt er kombinierend, induktiv, nach Analogien schließend und die meisten werden diese neue Sprache zu Anfang mindestens gerne lernen. Ein wie großer Prozentsatz unserer Schüler die jetzt freigebig gebotene Gelegenheit auf die Dauer benutzen wird, muß sich zeigen — namentlich wie viele dem gefaßten Entschlusse bis zum Schluß des Gymnasialkurses treu bleiben: und dabei wird allerdings sehr viel auf den Lehrer ankommen. Für den guten Lehrer ist eben das Nicht-obligatorische ein günstiger Fahrwind, nach dem er sein Segel etwas anders stellen wird, als bei dem obligatorischen Unterricht. Nicht überflüssig ist die Bemerkung, daß man Schülern, die Mühe haben, dieses obligatorische zu bewältigen und die dabei gern alles und noch einiges dazu lernen möchten — dergleichen es in unserer wunderlichen Welt bekanntlich auch giebt — von der Erlernung der Sprache abraten muß: man kann sie auf die Universität und ihre Ferien vertrösten, in denen dies, das Englisch-lernen, eine sehr nützliche Beschäftigung für sie sein werde.

Wenn man sich gelegentlich mit Darlegungen erhitzt, wie not-

wendig heute die Kenntnis dieser Weltsprache sei, oder eine Direktorenkonferenz etwa sich zu der These versteigt „die Kenntnis des Englischen ist ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höhern Bildung der Gegenwart“, als ob es „eine allgemeine höhere Bildung der Gegenwart“ überhaupt gebe, so gehört das nicht hierher und macht mir keinen Eindruck. Das Englische als Bildungselement, als Mittel seine Kenntnisse aus neuen originalen Quellen zu bereichern, eine englische Zeitung, eine englische Wochen- oder Monatsschrift, bedeutende englische Schriftsteller in ihrer eigenen Sprache zu lesen — das Englische als Bildungsmittel ist jederzeit hochgehalten worden und es zu besitzen, ist heute gerade so wünschenswert, gerade so förderlich und löblich, nicht mehr und nicht weniger, als zu Lessings oder Schillers Zeit, die beide, soviel ich sehe, es so weit verstanden, daß sie englische Litteratur, deren sie bedurften, leicht lasen: wie es mit ihrer Aussprache gestanden hat, die sie noch nicht auf phonetischer Grundlage sich haben aneignen können, weiß ich nicht. Aber die Sprache war ihnen das, was die Sprache einer großen Nation, die in ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eine große Bedeutung hat, jedem tiefer und feiner Gebildeten, jedem tiefer und feiner Bildung Zustrebenden ist oder sein kann, also auch dem 17-, 18-, 19jährigen Gymnasiasten. Und daran kann kein Zweifel sein, daß „man“ — ein verständiger und gewissenhafter Lehrer meine ich, der die Freiwilligkeit seiner Schüler, wenn nicht in der Glühhitze des ersten Entschlusses, so doch einigermaßen warm zu erhalten versteht — in den 3 Jahren bei 2 Wochenstunden es so weit bringen kann, daß sie die ihrem Bildungsstand, ihren sonstigen Studien und Neigungen gemäße englische Litteratur, Zeitungs- und andere, unschwer lesen, und, sagen wir einfach, auf der Universität oder wo ihr Geschick sie sonst hinführen mag, ohne Lehrer es noch besser lernen können: für meinen Teil gehe ich noch weiter und sage, man kann es so weit bringen, daß man mit ihnen im letzten Jahre ein und das andere Stück Shakespeares so lesen kann, wie man ein Drama des Sophokles mit ihnen liest. Natürlich ist es um so besser, wenn der Lehrer eine recht gute Aussprache besitzt, und auch die Umgangssprache beherrscht: versteht sich: je besser der Unterricht ist, — — nun desto besser ist er.

Bedeutung, Behandlung.

Nach diesen Prämissen komme ich zu dem Schluß, daß das Englische auf dem Gymnasium mit seinen Obersekundanern durchaus induktiv, und ich möchte fast sagen ein wenig naturalistisch zu behandeln sei, und man in der glücklichen Lage ist, gleich in der ersten Stunde mit etwas wie Lektüre und zwar nicht mit Kleinkinderlektüre zu beginnen. Das meint wohl auch ungefähr unser Lehrplan mit dem Wort „daß der Betrieb ein wesentlich empirischer“ sein müsse. Der Wert oder ein guter Teil des Wertes der Eroberung dieser Sprache scheint mir gerade darauf zu beruhen, daß hier das Wort, Grammatik an der Lektüre zu lernen, sie aus der Lektüre durch den Schüler aufbauen zu lassen — ein Wort das beim Lateinischen, Französischen, Griechischen so oft zur Unzeit sich einstellt, zur Wahrheit gemacht werden kann. The Clives had been settled ever since the twelfth century, on an estate of no great value, near Market-Drayton, in Shropshire. Ist dies vom Lehrer Komma für Komma vorgesprochen und von 2, 3 Schülern nachgesprochen, so wird es vom Lehrer Wort für Wort übersetzt, und der Schüler hat das Vergnügen alsbald zu sehen, daß er beim Eintritt in das neue Land gleich einige ihm nicht ganz unbekannte Gesichter twelfth, estate, value, great ꝛc. trifft; gleich an dem ersten Abschnittchen von 14 Zeilen lernt er den bestimmten und unbestimmten Artikel, die Pluralbildung. Man wird sich nun zunächst auf das Substantiv beschränken, dann weiter Kapitel um Kapitel der Formenlehre, überall von den Wörtern im gelesenen Satze ausgehend durchnehmen: eine recht kurz gefaßte systematische Grammatik ist, nebst einigen Übungsbeispielen, daneben notwendig.

Der Lehrplan will sich in den zwei ersten Jahren auf ein Lesebuch beschränken, ich würde wenigstens in der zweiten Hälfte oder dem letzten Drittel schon zu dem „geeigneten Schriftsteller“, den er erst für das letzte Jahr postuliert, übergehen. Diesen geeigneten Schriftsteller glaubt man wohl an den meisten Anstalten in Macaulay gefunden, und in der That möchte nach Form und Inhalt kein Schriftsteller geeigneter sein, in die Beschäftigung mit englischer Litteratur hineinzuführen, als der große, mehr klare als tiefe, einseitig englische und einseitig liberale Geschichtschreiber der

Whigs: es nimmt mich Wunder, daß unsere Sammlungen ihn nicht noch mehr als geschehen ausgeschlachtet haben, z. B. das 13. Kapitel der History, die unübertrefflich erzählte Episode des Hochlandskriegs von 1689, oder auch, eine Lektüre für Realprima und fürs zweite oder dritte Jahr der Gymnasialprima, die vier Reden über die Parlamentsreform: von den Essays wird man fast alle den Abiturienten, sofern sie von der Gelegenheit englisch zu lernen Gebrauch gemacht haben, als passende, ansprechende zugleich und bildende, Lektüre für Universitätssonntage und Universitätsferien empfehlen können. Im übrigen wird man im Englischen am wenigsten um passende Lektüre verlegen sein und deshalb dem Lehrer die Auswahl nicht zu eng umschreiben dürfen.

Prima: Shakespeare?

In Prima, im dritten Jahr oder da, wo wie wohl in der Regel die Primen in diesem Fach vereinigt sind, in der zweiten Hälfte des Jahres würde ich, auch am Gymnasium und da das gymnasiale Englisch nichts mit dem Marktzweck zu thun hat, ganz besonders am Gymnasium unbedenklich zu Shakespeare, Julius Cäsar oder Macbeth etwa greifen, was unserem Lehrplan, der Shakespeare beim Gymnasium gar nicht erwähnt, zu kühn zu sein scheint. Ich glaube nicht, daß es besondere Schwierigkeiten hat, mit Gymnasialprimanern den Macbeth in der Weise zu lesen, die Münch in dem schönen Aufsatz über diesen Gegenstand dargelegt hat oder wie man ein Stück des Sophokles in Prima lesen muß und lesen kann: es käme nur darauf an, auch für diesen Zweck eine geeignete Schulausgabe herzustellen, was entweder schon geschehen ist oder sicherlich bald mehrfach geschehen wird. Es wird doch niemand im Ernst behaupten wollen, daß es schwieriger sei, die schwierigsten Partieen im Macbeth, z. B. den Dolchmonolog II, 1 den Schülern zum Verständnis zu bringen, als die Chöre in Sophokles Antigone. Über Wert und Wirkung, den eine solche Lektüre zwar freilich nicht immer hat, aber doch haben kann und doch auch wohl nicht selten wirklich hat, ein Wort zu verlieren, ist Zeitverschwendung: doch kann ich nicht umhin, es im Hinblick auf unehrliche oder einfältige Gegner des humanistischen Bildungswegs zu betonen, daß man eine große Vorliebe für englische, französische, italienische Litteratur hegen und dabei der Ansicht

sein kann, daß das beste Mittel, aufstrebende Jünglinge für diese Litteratur zu gewinnen, das sei, sie am Lateinischen und Griechischen dafür zu schulen.

Geschichte und Geographie, 3 St.

Geschichte, Geographie.

Mit diesem Unterricht, Geschichte auf der Oberstufe, namentlich dem zweijährigen Primakursus bin ich lesend, schreibend, lehrend, — prakticierend und auch einigemale theoretisierend, — jetzt mehr als 40 Jahre beschäftigt gewesen, und dürfte somit mich vor manchem andern auf langjährige Erfahrung berufen, — woraus nun aber keineswegs folgt, daß ich über diesen Gegenstand ganz besonders weise Lehren zu erteilen in der Lage wäre. Manchmal kennt man einen Gegenstand auch zu gut, man hat ihn so in- und auswendig sich angeeignet, daß einem der Sinn für die Schwierigkeiten, für viele einzelne Momente, notwendige Unterscheidungen u. s. w. einigermaßen abhanden gekommen oder verdunkelt ist, und man manches für ganz selbstverständlich hält, was es doch für den Anfänger oder jüngeren Strebenden ganz und gar nicht ist; ich habe sogar bei meinem eigenen geschichtlichen Unterricht oft die Empfindung, als hätte ich ihn früher, wo ich noch mehr zu den Suchenden und Sammelnden gehörte, besser gegeben als jetzt, wo mir doch das meiste und namentlich vieles, was mir früher Schwierigkeiten machte, durch Übung und allmählich vervollständigte Sachkenntnis geläufig geworden ist. Ich bin neuerdings veranlaßt worden, für das Baumeister'sche Handbuch über den Geschichtsunterricht zusammenhängend zu schreiben: ich möchte die Historiker unter Ihnen darauf verweisen: für die andern will ich versuchen, das wesentliche der allgemeinen Gesichtspunkte in kondensierter Form und von dem Gedanken aus, daß der Gegenstand auch des Nachdenkens derer würdig ist, die diesen Unterricht in absehbarer Zeit oder überhaupt nicht selbst verwalten werden, auf dieser letzten Station unserer gemeinsamen Reise durchs Gymnasium vorlegen.

Eine Schrift Lucians.

Zuvor aber möchte ich Ihnen ein paar Sätze aus einer sehr hübschen Schrift des 2. Jahrhunderts n. Chr., aus Lucians

πῶς δεῖ ἱστορίαν συγγράφειν, die nicht gerade viel gelesen wird, und die doch nicht bloß für den Geschichtschreiber, sondern auch für den Geschichtslehrer und Pädagogen im allgemeinen nicht ohne ist, mitteilen. Er hat, wie Sie sehen werden, klarere Begriffe über das Wesen der Geschichte, als manche unserer Modernen. *Ἓν γὰρ ἔργον ἱστορίας* sagt er cap. 9, *καὶ τέλος, τὸ χρήσιμον, ὅπερ ἐκ τοῦ ἀληθοῦς μόνου συνάγεται· τὸ τερπνὸν δὲ ἄμεινον μέν, εἰ καὶ αὐτὸ παρακολουθήσειεν, ὥσπερ καὶ κάλλος ἀθλητῇ*. „Eine Aufgabe und ein Ziel hat die Geschichte, das Nützliche, das aus dem Wahren und nur aus diesem gewonnen wird: es ist gut, wenn das Erfreulich-Anmutige es begleitet, sowie Schönheit den Athleten". Zwei Hauptsachen, die er von Hause aus mitbringen müsse, verlangt er vom Geschichtschreiber, Einsicht in staatliche Dinge, *σύνεσιν πολιτικήν*, und die Fähigkeit sich auszudrücken, die Sprachdeutekunst wie man sein *δύναμιν ἑρμηνευτικήν* übersetzen könnte, c. 34. Mit großem Nachdruck schärft er Unabhängigkeit der Gesinnung ein c. 38: am meisten aber und vor allem muß er nach seiner Gesinnung ein Freier sein, soll niemanden fürchten und nichts hoffen, *μάλιστα δὲ καὶ πρὸ πάντων ἐλεύθερος ἔστω τὴν γνώμην καὶ μήτε φοβείσθω μηδένα μηδὲ ἐλπιζέτω μηδέν, τοῦ γὰρ συγγραφέως ἔργον ἕν, ὡς ἐπράχθη εἰπεῖν, — ἓν γὰρ ὡς ἔφην τοῦτο ἴδιον ἱστορίας καὶ μόνῃ θυτέον τῇ ἀληθείᾳ*, sein eines Geschäft ist, die Dinge zu sagen, wie sie geschehen sind, „wie es eigentlich gewesen ist" nach dem früher angeführten oft citierten Wort von Ranke: er muß, wie der Komiker sagt, eine Feige eine Feige, einen Kahn Kahn nennen 41, *τὰ σῦκα σῦκα, τὴν σκαφὴν δὲ σκαφὴν ὀνομάζων*, furchtlos, unbestechlich, frei — — nicht mit Haß und nicht mit Liebe „zuteilend (*νέμων*)", urteilend — — „ein gleicher wohlgesinnter Richter für alle" *ἴσος δικαστὴς εὔνους ἅπασι*. Auch der Kunst und rechten Art der Darstellung wendet sich der geistvolle Autor zu und konstruiert sich einen Idealhistoriker, einen historischen Phidias, Praxiteles oder Alkamenes c. 51; der Geschichtschreiber — und das gilt cum grano salis auch vom Geschichtslehrer — müsse so schreiben, *ὡς μὲν τοὺς πολλοὺς συνιέναι, τοὺς δὲ πεπαιδευμένους ἐπαινέσαι*, jeder muß ihn ver-

stehen, die tiefer Gebildeten müssen ihn loben können: sehr gut wie auch Macaulay einmal ausgeführt hat, weist er darauf hin, daß sein Geist nicht ohne Fühlung mit der Poesie sein dürfe, *καὶ ἡ μὲν γνώμη κοινωνείτω καὶ προσαπτέσθω τι καὶ ποιητικῆς* — — doch darf seine Ausdrucksweise nicht den festen Boden verlassen, *ἡ λέξις δὲ ὅμως ἐπὶ γῆς βεβηκέτω.* Seinen Lohn werde er darin finden, daß man von ihm sage: das war fürwahr ein freier Mann und vom Geist der freien Rede erfüllt, (*παῤῥησίας μεστὸς*): da war nichts vom Schmeichler, nichts vom Kammerdiener, sondern in allen Stücken Wahrheit, *οὐδὲν οὐδὲ κολακευτικὸν οὐδὲ δουλοπρεπὲς ἀλλ᾽ ἀλήθεια ἐπὶ πᾶσι.*

Einige Leitsätze.

Kehren wir auf den Boden des 19. Jahrhunderts zurück.

1. Der Geschichtsunterricht in Obersekunda, Unter- und Oberprima bildet die zweite Lesung des großen Buchs der Menschengeschichte, — man macht, bescheidener ausgedrückt, den lehrreichen Spaziergang, den man mit Knaben gemacht, nunmehr zum zweiten Mal, mit Jünglingen.

2. Man erwäge dabei, daß die ganze Bildung, welche das Gymnasium vermittelt, wesentlich historische Bildung ist, — daß diese Bildung, die Fähigkeit, Vergangenes wie ein Gegenwärtiges zu betrachten und zu empfinden, Gegenwärtiges in seinem Zusammenhang mit lange, länger, längst Vergangenem zu erkennen — aus Quellen von sehr verschiedener Art und Stärke, Latein, Griechisch, Deutsch, Religion, Französisch, Geographie genährt worden ist und der besondere Geschichtsunterricht demgemäß seine Stellung gewissermaßen als Regulator dieser mannigfaltigen Geschichtseindrücke zu nehmen hat, und ihnen allen dient.

3. Man darf ihn nicht überschätzen, er ist, wie man sich unzutreffend ausdrückt, mit seinen drei Wochenstunden, die bei Leibe nicht zu vermehren sind, ein Nebenfach: ebendeswegen sollte er, und namentlich auf Realschulen, wo er noch eine besondere Mission hat, ganz besonders gut gegeben werden. Hierbei ist zu sagen:

4. Ein sonst ganz guter Lehrer kann einen sehr mittelmäßigen z. B. zu hochgegriffenen, in zu viel Detail sich verstrickenden, akademisch-spezialistisch angehauchten und ein mittelmäßiger Lehrer kann einen recht guten Geschichtsunterricht geben, was man von anderen,

z. B. dem deutschen Unterricht auf dieser Stufe nicht wird sagen können,

5. Unsere Aufgabe würde demnach sein, zu überlegen: wie können wir mittleren Lehrer einen guten Geschichtsunterricht geben.

6. Jeder Geschichtsunterricht besteht aus Lehrbuch, Repetition und Vortrag: es gilt das richtige Verhältnis dieser drei Faktoren, die richtige chemische Mischung zu finden.

7. Der Vortrag des Anfängers — der man, beiläufig bemerkt, namentlich in diesem Fach ziemlich lange bleibt, — wird gut thun, sich ziemlich nahe an das Lehrbuch anzuschließen, allmählich wird dann das richtige Verhältnis sich mehr oder weniger von selbst gestalten, nämlich so,

daß der Lehrer sich nur in den Partien eng an das Lehrbuch anschließt, welche er — nach wirtschaftlichem Überschlag der ihm für das Jahr gegönnten ca. 120 Stunden — kurz zu behandeln gedenkt, wogegen er

in den andern, die ihm Sachkenntnis und didaktischer Takt bald bezeichnen wird, sich vom Lehrbuch mehr und mehr emancipiert, ohne daß er sich demselben kritisch, nörgelnd, berichtigend, hofmeisternd gegenüber zu stellen braucht: welches letztere zu den Kinderkrankheiten unseres Berufs gehört,

8. Der Vortrag habe nicht alle die Tugenden, die man uns in gewissen gedruckten Lehrproben als selbstverständlich vormalt — aber er sei deutlich, also langsam, scheue bei schwierigeren Partieen die „verkappten Wiederholungen" nicht und beruhe auf fortwährender Beschäftigung mit dem Gegenstand, nicht aber mit dem, was über den Gegenstand geschrieben und zuweilen auch wohl gesalbadert worden ist und wird. Was der Lehrer von der ungeheuren Masse der „Litteratur über den Geschichtsunterricht" braucht, ist sehr wenig.

9. Die Repetition ist, wie selbstverständlich, eine doppelte:

a) Die Wiederholung dessen, was in der ersten Stunde durchgenommen worden, in der zweiten u. s. f., wobei auch auf dieser Stufe vorausgesetzt ist, daß der Schüler zu Hause vor allem den betreffenden Abschnitt des Lehrbuchs durchgearbeitet habe, dessen knappe Fassung aber durch das, was er

sich aus dem Vortrag des Lehrers gemerkt und allenfalls notiert hat, zu ergänzen wisse. Diese Repetition hält die Mitte zwischen Katechese und Vortrag, Abfragen und „Wiedererzählenlassen“ und wird je nach dem Gegenstand mehr das erstere oder mehr das letztere sein. Als allgemeine Norm wird der Natur der Sache nach gelten, daß bei „Zuständlichem“, Verfassungszuständen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, litterarischen Darlegungen überwiegend in der ersten, bei Kriegsbegebenheiten, politischen Erlebnissen und Abwandlungen überwiegend in der letztern Form repetiert wird.

b) Die Repetition eines größern Abschnitts — einer Periode.

Darüber haben wir uns schon früher unterhalten; es ist nach meiner Erfahrung eine der schwierigsten Aufgaben, wo nicht die schwierigste, die dem Lehrer gestellt werden kann und es versteht sich, daß sie auf der höchsten Stufe des gymnasialen Unterrichts nicht leichter geworden ist. Hier nun wird man am besten thun, wenn man sich, was das Stoffliche betrifft, auf das Lehrbuch beschränkt und dessen allmähliche gründliche Durcharbeitung auf diese Weise erlangt: die Repetition aber erfolge jedesmal unter einem bestimmten beherrschenden Gesichtspunkt, den man den Schülern einige Zeit vor der beabsichtigten Repetition angiebt. So kann man die griechische Geschichte von 510—404 unter dem Gesichtspunkt: Verhältnis der Griechen zur Barbarenwelt, den Abschnitt der römischen von 133—31 v. Chr. unter dem: leitende Männer in monarchischer oder quasi-monarchischer Stellung, die erste Periode der sogenannten mittelalterlichen Geschichte unter dem des Gegensatzes und der Beziehungen des romanischen und germanischen Wesens u. s. w. repetieren.

Das ganze unermeßliche Gebiet, das in diesen drei Jahren durchwandert werden soll, hier mit Ihnen durchzunehmen, hätte keinen Nutzen und also keinen Zweck, im einzelnen muß man sich überall bekanntlich selber helfen: ich will nur auf den einen und den andern längst oder auch jetzt lebhaft bestrittenen oder lebhaft befürworteten Teil oder Punkt dieses Unterrichtes kurz hinweisen, um Ihr Interesse auf dieselben zu lenken.

Alte Geschichte, Obersekunda.

Ein sehr wichtiges und sehr schwieriges Problem ist die Behandlung der Geschichte des Altertums in der gegen früher um ein gutes Drittel geschmälerten Zeit — Griechen und Römer und Notdürftigstes oder Notwendigstes über die orientalischen Völker sollen in den drei Wochenstunden des einen Obersekundajahres erledigt werden. „Alle Dinge sind möglich, nur ist eins schwieriger als das andere" hat ein tapferer Kriegsmann im Rate Friedrichs des Großen gesagt: und dies Ding muß möglich sein, weil es, sowie jetzt unsere Verhältnisse liegen, notwendig ist. Man muß also sorgfältig den Stoff sichten, sich einteilen, von den Dämmerzeiten nur das wenige deutlich Erkennbare und Wißbare bringen, Fühlung suchen mit dem früheren Quartaunterricht; es wäre sogar denkbar, um nicht zu sagen wünschenswert, daß das dort gebrauchte Lehrbuch wieder hervorgeholt würde: übrigens wird allerdings der Schaden in demselben Verhältnis geringer sein, als es gelingt, in der lateinischen und griechischen Lektüre den Geschichtssinn zu pflegen — was bekanntlich früher sehr wenig geschehen ist. Diese Versäumnis, beiläufig bemerkt, ist es hauptsächlich gewesen, welche dem humanistischen Gymnasium bei so vielen geschadet hat, die dann flugs nach Menschenart der Institution zuschrieben, was ungeschickte, beschränkte Diener verschuldeten.

Eine andere Frage stellt die mittlere und neuere Geschichte: wie viel Zeit soll jener und dieser gegönnt werden? Der preußische Lehrplan weist noch das Stück der letzteren von 1517—1648 der Unterprima zu: legt aber der Oberprima dafür die neuere Geschichte „bis zur Gegenwart", streng genommen also bis zur letzten Geschichtsstunde des Lehrers auf und die Ideologie und der Charlatanismus ist natürlich schnell mit seinem „mindestens bis zum Jahre 1888" bei der Hand.

Verteilung des Stoffes.

Ich bin nun der Meinung, daß man der mittelalterlichen Geschichte die Zeit von Ostern bis Weihnachten in Unterprima einräumen muß, weil man sonst diese Geschichte nicht so lehren kann, daß die „Neuere Geschichte" der europäischen Völker zu ordentlichem Verständnis kommt, auch wenn man das Wort Verständnis in bescheidenem Sinne faßt; in den drei übrigen Monaten kann man zur Not bis 1618, nicht aber bis 1648 kommen,

ohne daß man die so wichtige, ja wichtigste Geschichte der deutschen Reformation und ihre Aufnahme und ihre Wirkungen bei den verschiedenen Völkern Europas übers Knie bricht. In Oberprima wird die Zeit, ökonomisch verwendet, eben ausreichen, um von Ostern bis Anfang oder Mitte Oktober das Jahr 1789 zu erreichen: für die Zeit von 1789 bis 1871 haben wir dann, Weihnachtsferien und Abiturientenarbeitswoche abgerechnet, noch knapp 4, $4^1/_2$ Monate à 3 Stunden und jeder Geschichtslehrer, der mehr versteht, als das Lehrbuch durchzugehen, wird Gott auf den Knieen danken, wenn er dieses Ziel 1871 mit guter Art erreicht hat: übrigens ist es natürlich sehr leicht, dem „bis zur Gegenwart" des Lehrplanes dem Scheine nach und für das Programm zu genügen, man kann die Jahre 1871—1897 sehr summarisch abmachen, in einer Stunde, einer halben, einer Viertelstunde, wenn es sein muß. Wer aber den redlichen Gewinn auch im Geschichtsunterricht sucht, der wird sich freuen können, wenn er jene jüngste Haltestelle für strenggeschichtliche Darstellung, das Jahr 1871 erreicht haben wird.

Endpunkt-wirtschaftliche Belehrungen.

Auch um nur so weit zu kommen, wird der Lehrer bei der „vergleichenden Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888" nicht allzusehr den Nationalökonomen und Sozialpolitiker spielen dürfen. Es ist schon viel Fleiß auf diese Dinge, eine Liebhaberei unserer Zeit, wie jede Zeit dergleichen hat, verwendet und auch einigermaßen verschwendet worden: mir scheint die Hauptsache zu sein, daß wir Lehrer uns da, wo solche Verhältnisse eine besonders wichtige Rolle spielen, nach dem dreißigjährigen, dem siebenjährigen Krieg, vor der französischen Revolution, in den Zeiten des Zollvereins u. s. w., bemühen müssen — was gar nicht leicht ist — uns die Verhältnisse recht deutlich und so deutlich zu machen, daß unsere Primaner, wenn wir sie ihnen darlegen, es verstehen, — diese Verhältnisse sich vorstellen können. Manche haben das auch früher schon so gemacht; es gehört zu dem lange vernachlässigten oder wenig gewürdigten realistischen Element in der Darstellung der Menschengeschichte; aber so realistisch bin ich gleichwohl noch nicht geworden, daß ich es für meine Aufgabe als Geschichtslehrer an

Mittelschulen halten könnte, meine Sekundaner oder Primaner über Dreifelderwirtschaft und Stallfütterung zu belehren. Auch hier werden wir uns vor den großen Worten zu hüten haben, deren auch wieder bei unserer vorletzten rheinischen Direktorenkonferenz, wo dieser Gegenstand ausführlich, ich sage nicht eingehend, besprochen worden ist, nicht wenige gefallen sind. Es ist recht und gut, daß unsere Schüler, die der obersten Klasse der „höheren" Schulen meine ich, deren Mehrzahl also aus gut oder leidlich gut gestellten Familien stammt, im geschichtlichen Unterricht und sonst daran erinnert werden, unter welchen materiellen Bedingungen die Menschen verschiedener Zeiten und Völker gelebt haben und wie diese Notwendigkeiten auf ihre Schicksale gewirkt haben: aber daneben wird man doch fortfahren müssen, im Geschichtsunterricht zu betonen, daß der Mensch nicht von Brot und Brotneid allein lebt und daß nicht der Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft allein die „neue Zeit" heraufgeführt hat, sondern Gedanken, Empfindungen, Bedürfnisse in den Tiefen der Seele gefühlt, die sich nicht wägen und messen lassen.

Wollen wir dem Religionsunterricht allein es überlassen, unseren Jünglingen die Wahrheit zu predigen und einzuschärfen, daß der Mensch, also auch er, Müller und Meyer, nur in dem Maße etwas bedeutet, als er sein Leben in den Dienst einer großen Idee stellt, die weit über dieses sein Erdenleben hinausreicht? — Dann werden wir sehr wenig erreichen, auch wenn wir dem unverständigen Drängen vieler Pastoren und Klerikalen nach einem größeren Quantum religiöser Unterweisung nachgeben. Es ist merkwürdig, daß jene Zeitungs- und Dilettantenlitteratur, die um unsere Schuleinrichtungen und Schulfragen her in breiter Masse aufwuchert, in einem Atem von diesen Belehrungen und vom Verständnis der Gegenwart, und von der nationalen, patriotischen, glühenden Begeisterung spricht, sowie von dem festen Charakter, den die Schüler, wie aus allem, so namentlich aus diesem Unterricht davon tragen sollen. Das erste charakterbildende ist hier wie sonst die Pflichterfüllung, die der junge Mensch überall und so auch diesem Stoff gegenüber beweisen soll: was nicht so ganz leicht ist, wie die angebliche Begeisterung, die in jenem Zeitungs-

und Brochürengerede wenigstens meist nur ein hohles Pathos ist. Wir würden allerdings sehr unglückliche Menschen sein, wir Lehrer meine ich, noch unglücklicher als andere Leute, wenn wir ohne Begeisterung unseren Beruf ausübten und namentlich da, wo dieser Beruf uns geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen auferlegt: darüber aber kann man nicht sprechen und man kann es niemanden in seine Instruktion schreiben. Wir haben, müssen wir uns erinnern, sehr verschiedenartige Schüler, auf die auch der geschichtliche Unterrichsstoff sehr verschiedenartig wirkt. Es wird einige, stets wenige, Schüler geben, die, ohne sogenannte Musterknaben zu sein, wie jede, so auch diese Arbeit — dem Vortrag des Lehrers aufmerksam folgen, genau repetieren, sich durch Lektüre bilden — gerne thun, weil sie ihnen leicht wird und weil sie dabei entweder ein wirkliches Interesse oder ein starker Ehrgeiz oder beides unterstützt; es wird Musterknaben geben, die ohne viel Geist und Verständnis, hier ihre Musterhaftigkeit um so mehr leuchten lassen, als Gedächtnis und ochsendes Repetieren, ihre Force, bei diesem Gegenstande sehr ins Gewicht fällt; dann wird es wieder andere geben, die nicht immer gewissenhaft repetieren und lernen, geschweige einem, bekanntlich auch nicht immer lebendigen Vortrag stets unentwegt folgen, die aber ihr Gewissen darum straft und die folglich von einem achtsamen Lehrer nach und nach zu ganz guten Hörern erzogen werden können: und es giebt endlich auch solche und nicht so ganz wenige, die in der Geschichte über das Quartanerverständnis auch in Prima nicht weit hinausgekommen sind, nur eben die Thatsachen und Jahreszahlen lernen und denen man mit Geduld und viel Mühe, mit Mühe und viel Geduld doch nach und nach eine weniger kindische Vorstellung von geschichtlichen Dingen anerziehen kann. Auch die Begeisterungsfähigkeit ist bei diesen verschiedenen Schülerarten quantitativ und qualitativ sehr verschieden. Das Begeisternde kann überwiegend im Stoffe, im Gegenstande selbst, oder überwiegend in der Art, wie der Lehrer sich zu diesem Gegenstande stellt, der Persönlichkeit des Lehrers also liegen: die beiden Elemente müssen da sein, die Mischung ist verschieden. Über beides ist nicht viel zu sagen: Begeisterung, ἐνϑουσιασμὸς kommt von oben, von innen, est

Deus in nobis, agitante calescimus illo, wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen — und was der guten Sprüche mehr sind.

Einige didaktische Fragen.

Für die Herren mit voller Fakultas will ich noch einige Fragen stellen, von denen wir in der wenigen Zeit, die uns noch gegönnt ist, die eine und die andere zur Diskussion bringen können. Sie sind ziemlich konkreter Art, ich bin aber der Meinung, daß dabei mehr herauskommen würde, als wenn wir uns etwa über den Betrieb des Lateinischen im allgemeinen, a) am Gymnasium, b) am Realgymnasium oder über die Gefahren, welche in der Gegenwart unsere Schüler besonders bedrohen, unterhielten. Wie macht man es, um in der griechischen Geschichte nach zwei Stunden bei Solon anzukommen, a) in Quarta, b) in Obersekunda? Desgleichen in der römischen Geschichte, um in drei Stunden bis zum tarentinischen Krieg zu gelangen? Disposition anzugeben: desgleichen eine solche über die Periode von 133—31 v. Ch., römische Geschichte, mit Bezeichnung derjenigen Teile, bei denen bloß das Thatsächliche, das Was der Ereignisse in knapper Punktation vorgeführt wird und derjenigen, bei denen in ausgeführterer Erzählung auch das Wie dargelegt werden kann. Dieselbe Aufgabe in griechischer Geschichte für die Zeit vom Ende des peloponesischen Krieges bis auf Philipp von Macedonien. Wie ist bei Vorführung der Schlacht bei Chäroneia der griechische, athenische, demosthenische Standpunkt und die weltgeschichtliche Betrachtung zu vermitteln? — wie urteilt man gerecht über Demosthenes und über Alexander den Großen? Wieviel braucht der Primaner am Ende des neunzehnten Jahrhunderts von der römischen Centurienverfassung zu wissen? — was und wieviel von den Pelasgern? — Möglichkeit der Entlastung des Gedächtnisses durch Wegschaffung unnötiger Namen, nachgewiesen an einem beliebigen größeren Abschnitt der alten Geschichte. — Untersuchung der Schwierigkeiten, welche der konfessionelle Dualismus in unserem Vaterlande dem Geschichtsunterricht bereitet a) der eingebildeten, b) der wirklichen. Unterschied zwischen Tendenz und Charakter beim Geschichtsvortrag. Einige konkrete Fälle: die Scene in Canossa, der Jesuitenorden im fünfzehnten, im achtzehnten Jahrhundert. — Die Kon-

zilienbewegung des fünfzehnten Jahrhunderts und der Prozeß des Joh. Hus; die Anfänge der Reformation: die kirchliche Lehre vom Ablaß und der Ablaßhandel, — der Übertritt Heinrich IV. von Frankreich. Wie weit ist das geographische Moment im Geschichtsunterricht der Oberstufe zu berücksichtigen? wie weit das militärische? wie weit das wirtschaftliche? — — nachgewiesen je an einem Beispiel der alten, mittleren, neueren Geschichte. — Vorläufiger Schlußpunkt für den Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium temporis ratione habita. Und so weiter.

Mathematik und Naturwissenschaften.

Nun müßte ich, nach der Ordnung unserer Wanderung durchs Gymnasium — die sich ja immer auf der Chaussee, the kings highway, an den Bestimmungen des preußischen Lehrplans fortschreitend gehalten hat — noch vom mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zu Ihnen reden. Hier können Sie, wie ich schon früher gesagt, von mir nichts lernen, als eines, was vielleicht nicht ganz übel ist: daß man sich nicht vermessen soll, lehrhaft über etwas zu reden, was man nicht gründlich gelernt hat und daß man den Mut haben muß, auch als Oberlehrer, Professor und Direktor, da, wo man nichts weiß, sich zu seiner Unwissenheit rundweg zu bekennen. Von Naturwissenschaft habe ich von meinem Vater, der ein begeisterter und erfolgreicher Naturforscher war und weiterhin in einem Jahr guten Unterrichts auf dem Stuttgarter Gymnasium so viel Anregung empfangen und so viel gelernt, daß ich mit mäßigem Verständnis und großem Vergnügen jeder Belehrung aus ihrem weiten Gebiete so weit ich sie mir zugänglich machen kann, folge, auch so viel, daß ich erkenne, wie groß die Thorheit derjenigen ist, die meinen, Philologie und Naturwissenschaften in einen Gegensatz stellen zu müssen und daß diesen, den Naturwissenschaften, mit einer Schmälerung der sprachlichen Schulung gedient sei: der Mathematik gegenüber aber muß ich allerdings das Bekenntnis ablegen, daß mangelhafter mathematischer Unterricht und eigene Unlust, vielleicht besser Willensschwäche zu nennen, bei allerdings sehr schwacher Begabung, mich in eine Verfassung gesetzt haben, die mich, denn jede Schuld rächt sich auf Erden, noch jetzt zuweilen im Traume und nicht selten auch im Wachen peinigt. Das in der Jugend

Versäumte später auch nur einigermaßen nachzuholen, habe ich keine Zeit gefunden und die Richtung auf geschichtliche Studien führt ohnehin von der Mathematik weit ab: ich kann den Abscheu, den ein Geschichtsdarsteller wie Macaulay in seinen Jugendbriefen gegen das mathematische Studium oh for words to express my abomination for that science (Life and Letters I, 185 u. s. w.) begreifen, so thöricht er war. Ganz ohne Wirkung ist aber die Mathematik anch bei mir und meinesgleichen nicht gewesen — sie hat mein wissenschaftliches Gewissen geschärft, hat den Haß gegen die Phrase in mir wo nicht hervorgerufen, doch bestärkt und mein böses Gewissen gegenüber der Mathematik und ihren Vertretern habe ich dadurch zu beschwichtigen gesucht, daß ich da, wo ich amtlich oder vor größerem Publikum schriftstellerisch etwas darzulegen hatte, mir stets einen unerbittlichen Mathematiker als Leser dachte und mich bemühte, so kurz, bestimmt und deutlich zu schreiben, daß auch dieser nichts daran unklar finden sollte.

Schluß.

Und damit hätten wir unsere Jahreswanderung beendigt und vielleicht zuguterletzt noch einen Hauptvorzug der Gymnasialerziehung gestreift: sie lehrt ihre Jünger die Weisheit, um die Sokrates den Sophisten und allen Halbwissern voraus zu sein glaubte — sie haben unterscheiden gelernt, was wirkliches Wissen ist und was bloß momentan angeeignete, mit dem Augenblick für den Augenblick gewonnene und mit ihm wieder verschwindende Kenntnisse sind, haben gelernt, daß der Mensch nur da weiß, wo er auch kann. Und wenn nun Sokrates die Tugend ein Wissen nennt, so daß, wer vollkommen wisse, was Tugend sei, notwendig auch tugendhaft sein müsse, so scheint mir das so ziemlich das Ideal des erziehenden Unterrichts zu bezeichnen, dem wir durch die verschiedenen Klassenstufen eines — unseres — Gymnasiums gefolgt sind. Freilich geht es diesem Ideal wie es allen Idealen auf unserer Erde geht: indem man es verwirklichen, der Wirklichkeit anpassen will, wird es von dieser bekanntlich oft sehr unschönen Wirklichkeit entweder gänzlich unterdrückt oder es entschwindet dem Blick so weit, daß man den Weg zu ihm nicht mehr findet. Ich habe unsere Wanderung damit eröffnet, daß ich Ihnen unseren Beruf als den schönsten und befriedigendsten bezeichnet, den es

unter Menschen gebe und ich denke, daß wir auf unserem Wege einiges gefunden haben, was diese optimistische Auffassung rechtfertigen konnte: mein Optimismus würde aber nur eine Selbsttäuschung oder ein Versuch, Sie über die Wirklichkeit die Ihrer wartet zu täuschen sein, wenn ich nicht in einem langen Lehrerleben in sehr mannigfaltiger Weise beides, die Kraft des Ideals, wie die Hemmungen und Verdrießlichkeiten, welche die Wirklichkeit ihm entgegenstellt, erfahren hätte. Ihr pädagogisches Handeln beginnt erst, während das meine rasch seinem Ende sich nähert: wo es aber zu handeln gilt, muß man immer Optimist sein und so würde ich Ihnen, den jungen Gliedern unserer Gemeinschaft, die optimistische Auffassung unseres Berufs predigen, auch wenn ich selbst mit den Jahren, wie häufig geschieht, pessimistischer geworden wäre, während ich doch im Gegenteil, je älter ich in diesem Beruf geworden bin, ihn um so schöner gefunden habe. Darin hat mich auch das letzte Ereignis auf unserem Boden, die preußische Schulreform nicht irre gemacht, obgleich ich denjenigen Teil dieser Reform, der sich auf das Gymnasiun, das humanistische wie das Realgymnasium bezieht, nicht als eine Verbesserung dieser Anstalten ansehen kann.

Man kann diese Ansicht haben wie ich und gleichwohl, wie ich, mit guten Hoffnungen in die Zukunft unserer Gymnasien und verwandten Anstalten schauen. Lassen Sie mich, ehe wir scheiden, noch einen vergleichenden Blick werfen anf das Sonst und Jetzt, soweit ich jenes aus eigenem Erfahren und Empfinden kenne: mit welchen Gedanken, Erwartungen und Empfindungen ist vor fünfzig Jahren meine Generation in das Lehramt eingetreten, mit welchen kann, darf, soll es die Ihrige? Ich rede nicht von äußeren Dingen, obgleich die inneren gar sehr mit diesen in Zusammenhang stehen: daß die äußere, materielle, pekuniäre Lage, der Sie entgegensehen dürfen, außerordentlich viel günstiger sich gestaltet hat, liegt auf der Hand und es wird in Ihrer Hand liegen, diese materielle Lage noch sehr erheblich zu verbessern, indem Sie die Unabhängigkeit, die der Lehrer haben kann wenn er will, dazu benutzen, auf den kindischen Luxus zu verzichten, in dem nicht wenige unserer Kollegen eine Art von Standespflicht sehen, — welche sie die vor-

nehme Lebenshaltung nennen. Zu unserer, der Alten Zeit, war diese „Lebenshaltung“ in der That eine gedrückte, unwürdige, am unwürdigsten dadurch, daß sie durch „außerordentliche Unterstützungen“ seitens einer wohlwollenden Verwaltung zuweilen verbessert wurde. Das ist sie jetzt nicht mehr. Davon will ich aber nichts sagen: in anderer Beziehung war meine Generation scheinbar etwas besser gestellt. Sie fühlte sich freier, um es mit einem Worte zu sagen: auf unserem Unterrichten, auch seinen Anfängen, lag noch nicht die Bergeslast pädagogischer und didaktischer Litteratur und die Kraft der Persönlichkeit konnte sich ungehemmter von den Fesseln einer nachgerade sehr ins einzelne ausgeklügelten Technik entfalten: die gedruckten Lehrproben, die „Theorie des Lehrplans“, die ganze Tyrannei der Kunstausdrücke spielte noch keine Rolle. Auf der anderen Seite hat Ihre Generation den Vorteil, in der That technisch besser ausgerüstet das Lehramt zu beginnen, mit gewissen Dingen, in denen wir uns noch mühsam in die Höhe tasteten, schon ins Reine gekommen zu sein: auch finden Sie, daran ist kein Zweifel, überall schon einen sehr erheblich besseren und nachahmungswürdigeren Unterricht vor, als der war, in den meine Generation gestellt wurde: Sie finden weit mehr gute, aber freilich auch verhältnismäßig weniger ausgezeichnete, eigentümliche, originale oder geniale Lehrer, als wir vor uns sahen. In einem aber, meine Herren, vor allem sind Sie glücklicher als diejenigen, die in den traurigen Jahren der Mitte unseres Jahrhunderts in den Dienst der vaterländischen Schule traten — nämlich darin, daß sie einer solchen, einer vaterländischen deutschen Schule von Anfang an dienen dürfen, während unsere Generation nach dem Vaterland, das die vaterländische Schule macht, erst zu suchen hatte. Unsere Thätigkeit hatte eine vielfach schwankende Grundlage und einen fast düsteren Hintergrund — die gefährliche Unfertigkeit der deutschen Zustände, die ein unfruchtbares Räsonnieren hervorrief und jene fröhliche, hoffnungsvolle Stimmung, die unserem Thun vor allem nötig ist, nicht recht aufkommen ließ. Man mußte die traurige Lage des Vaterlandes vor der großen Krisis, der man entgegentrieb, vergessen, wenn man seines Lehramtes froh werden wollte — was man doch nicht kann und nicht soll. Ihre Thätigkeit, meine

Herren, baut sich sehr im Gegenteil auf über dem Bewußtsein der wiedergewonnenen oder neu gewonnenen politischen Form für die große Nation, der unser Leben gehört — wir sahen, als wir ins Lehramt eintraten, nur Trümmer aus einer großen Niederlage, Verworrenheit und Uneinigkeit, wo Sie auf Kriegs- und Siegesruhm, schöpferische Thätigkeit beim Aufbau eines großen Staatswesens, Erfolge aller Art sehen dürfen. Freilich ist reichlich dafür gesorgt, daß auch Ihnen die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Wir haben neben vielen anderen, um es kurz zu sagen, mit den Dämonen des allgemeinen Stimmrechts zu kämpfen, das auf unserem Gebiet bedeutet, daß jeder Unwissende oder Halbwissende, der die Feder zu führen weiß, uns ins Handwerk pfuschen zu dürfen meint und jede Partei darauf aus ist, die Gymnasien ihren besonderen Zwecken dienstbar zu machen. Demgegenüber wird die nächste Aufgabe sein, daß wir unserem Stande in höherem Maße, als es bisher gelungen, diejenige Unabhängigkeit erringen, welche dem Arzt, dem Juristen, dem Ingenieur dem Publikum gegenüber sein Berufswissen, seine Sachkenntnis verleiht. Diese lassen sich nicht dreinreden, sie berufen sich auf ihr Fachwissen und das Publikum bescheidet sich auch ihnen gegenüber: nur uns gegenüber glaubt jeder, der des Weges kommt, sofern er Vater von Söhnen ist, sich als Sachkenner geberden zu dürfen. Das wird sich bessern in demselben Maß, als wir uns des ganzen Umfangs unseres Gebietes, der ganzen Schwierigkeit unserer Aufgaben und der besten Mittel zu ihrer Lösung, sowie der großen Verantwortung, die wir mit unserem Berufe auf uns genommen haben, bewußt werden: und der Zweck unserer Unterhaltungen ist erfüllt, wenn es mir einigermaßen gelungen ist, dieses Bewußtsein aus seiner Allgemeinheit und Unbestimmtheit heraus in die Einzelheiten und bestimmten Aufgaben zu übertragen.

— — —

Vierter Teil.

Anhang.

I. Ratschläge für das Hospitieren, nebst einer kurzen, nichtamtlichen Instruktion für Leiter und Mitleiter preußischer Seminarien.

Unser Statut, dem wir uns fügen müssen und auch gern fügen, weil es verständig ist, ordnet für das erste Vierteljahr bloß Hospitieren der Kandidaten an — noch ohne eigenen Unterricht. Richtiger wäre, da wir meist Kandidaten haben, die keine völligen Neulinge im Unterrichten sind, ihnen eine kurze Zeit, sagen wir vierzehn Tage, in denen sie sich orientieren, die Mitglieder des Lehrkörpers besuchen u. s. w. können, zu geben — alsdann sollen sie zunächst in einem Fach, das sie sich selbst, ihren Fakultäten, Fähigkeiten und Liebhabereien gemäß wählen mögen, durch die verschiedenen Klassenstufen oder auch etwa in einer Klasse oder Klassenstufe in allen Fächern hospitieren, demnächst aber und bald den betreffenden Lehrer ersuchen, sie eine und die andere Stunde für ihn, in seiner Gegenwart, geben zu lassen. Man hört fremdem Lehren ganz anders zu, wenn man selbst sich darin versucht, und einen Plan für ferneres Hospitieren kann man dann erst sich machen. Beim Hospitieren merkt man — der junge Lehramtskandidat, der kritisch erzogen und gemeinhin auch schon kritisch veranlagt ist — zuerst, was auch sehr leicht ist, die Fehler — das was man übereilt sich besser zu machen getraut, und dann erst, was auch in der That weniger leicht ist, die Vorzüge einer Unterrichtsstunde. Das beste merkt der zuhörende Kandidat meist noch gar nicht, merkt es ja manchmal selbst der zuhörende Schulrat nicht. Das erste, was der Kandidat bei dem nicht immer sehr unterhaltenden Geschäft des Hospitierens lernen muß, ist das Sehen — das Beobachten des Äußeren, Klassenzimmer, Sauberkeit, äußere Ordnung — Gewohnheiten, selbst Eigenheiten des Lehrers. Lehrton; ist der Mann, dem unsere Instruktionen so freigebig vorbildlichen Unterricht zutrauen oder ansinnen, bloß

Lehrer oder auch Mensch mit natürlichen Formen seinen Schülern gegenüber? wie ist sein Tadel? sein Lob? lobt er überhaupt? wie ist die Haltung, wie die Stimmung der Schüler? gesammelt? zerstreut? wie steht es mit der Disziplin erster, zweiter, dritter Klasse, die wir oben unterschieden haben? wie sind die Fragen gestellt? wie antworten die Schüler? — zögernd? fragmentarisch? oder prompt? — und bei letzterem Falle — wieviel ist dabei Schablone, wieviel gewecktes Denken? bis man, was einige Zeit erfordert, bis zum innern und innerlichsten vordringt: versteht der vorbildliche Lehrer sein Handwerk? nur sein Handwerk? mehr als sein Handwerk? giebt er den Schülern außer den Kenntnissen noch ein Unwägbares und worin besteht dies?

Meine geheime Instruktion für die Leitenden würde lauten:

1. Der Direktor als Leiter des Seminars spiele den Kandidaten gegenüber nicht den Geheimrat. Er achte in ihnen die künftigen Lehrer der studieren-wollenden Jugend unserer Nation.

2. Die übrigen Lehrer sollen die Kandidaten des Seminars als demnächstige Kollegen und gentlemen ansehen und behandeln, *βασιλικως* wie König Porus von Alexander dem Großen behandelt zu werden wünschte, gentlemanlike, wie ich das *βασιλικως* auf neusprachlich ausdrücken würde — und so zur Hebung des Kandidatenstandes nach Kräften beitragen.

3. Sie aber nicht alsbald zu Vertrauten ihrer etwaigen Aversion gegen andere Kollegen und ihres sonstigen Räsonnierens machen.

4. Die Kandidaten sollen nicht mit Arbeit — Referaten, Hospitieren, Entwürfen für Lektionen, pädagogischer Zwangslektüre — überhäuft werden: nicht bloß, damit sie ein paar Privatstunden geben, sondern vornehmlich damit sie weiter studieren können. Es ist wichtiger, daß sie fortfahren, Geschichte, deutsche Litteratur, die Klassiker der verschiedenen Sprachen zu studieren, als daß sie viel neuzeitliche pädagogische Litteratur lesen.

5. Weder dürfen sie sich selbst, noch darf man sie als fünftes Rad am Wagen oder als Hemmschuh ansehen, sondern als nützliche Glieder am Gesamtorganismus der betreffenden Schule, welche

Nützlichkeit aber nicht so zu verstehen ist, als seien sie dazu da, eingeschoben, vorgeschoben und hingeschoben zu werden, so oft ein Lehrer zu vertreten ist.

6. Bei jeder Instruktion ist vorausgesetzt, daß der Betreffende zu lernen den Willen hat und für solche ist auch das preußische Gymnasialseminar geschaffen.

II. Schlußaufgaben.

1. Welche Rolle spielt der Ehrbegriff in der Gymnasialerziehung?

2. Patriotismus und Chauvinismus im Geschichtsunterricht.

3. Die sittlich-bildenden Momente des deutschen Unterrichts in den unteren Klassen.

4. Der botanische Unterricht in VI, V und IV.

5. Wie verhalten sich das sogenannte utilitarische und das allgemein bildende (wissenschaftliche, ethische) Element im deutschen Unterricht der Tertia zu einander?

6. Disziplinarische Mittel in den unteren Klassen.

7. Pflege des äußeren Anstands und dessen ethische Bedeutung.
   a) in den unteren, b) den mittleren, c) den oberen Klassen (3 Themata).

8. Die erste und die letzte französische Stunde im Gymnasium.

9. Die Reden Macaulays über die Reformbill als englische Lektüre der I.

10. Der wissenschaftliche Schönheitssinn oder die „Eleganz" im Unterricht.

11. Behandlung des mathematischen Pensums in der Untertertia des Gymnasiums.

12. Behandlung der Geschichte Davids im evangelischen Religionsunterricht der Quarta.

13. Alle Lektüre antiker Schriften ist zugleich historische Quellenlektüre; dies nebst den daraus fließenden didaktischen Konsequenzen, nachgewiesen

   a) an Cäsar B. G. Buch I in Tertia
   b) an Xenophons Anabasis Buch I in (Ober) Tertia
   c) an Livius 21 oder 22 in Obersekunda
   d) an der Behandlung des Horaz in Prima

e) wiefern ist der Satz für die Odysseelektüre anwendbar und fruchtbar zu machen?

14. Die Bedeutung Homers im Gymnasialunterricht.

15. Behandlung des Geographischen im Geschichtsunterricht der 3 oberen Klassen.

16. Hat der geographische Unterricht auf dem Gymnasium mit der „Heimatskunde" zu beginnen?

17. Auswahl alttestamentlicher Lektüre für Quarta.

18. a) Nach welchen Gesichtspunkten ist die traditionelle Darstellung der römischen Königszeit im geschichtlichen Anfangsunterricht zu behandeln?

b) wie in Obersekunda?

19. Die Bedeutung der sogenannten technischen Fächer im Gymnasialunterricht, sofern er erziehender Unterricht sein soll:

a) des Schreibens,
b) des Zeichnens,
c) des Singens.

20. Bedeutung des Turnens für die Gymnasialerziehung. Oder: Wie weit ist das Turnen ein Unterrichtsfach? Oder: Ist die dritte Turnstunde als wirklicher Fortschritt zu betrachten?

21. Wert und Bedeutung des Englischen für die Realschule, für das Gymnasium, oder:

Würde es sich rechtfertigen lassen, das Englische zu einem obligatorischen Unterrichtsfach am Gymnasium zu machen?

22. Ist in dem letzten Jahr des dreijährigen englischen Unterrichts am Gymnasium die Lesung Shakespear'scher Stücke möglich — eventuell welcher?

23. Unterschied zwischen Unterrichtetwerden und Lernen: pädagogische Bedeutung und didaktische Verwertung dieses Unterschieds.

24. Rezeptive und produktive Momente im Gymnasialunterricht:

a) in den unteren, b) mittleren, c) höheren Klassen,

untersucht a) am Lateinischen,
b) Griechischen,
c) Deutschen,
d) Geschichte und Geographie,
e) Mathematik u. s. w.

} nach Bedarf 15 Aufgaben.

25. Wie sind deutsche Arbeiten zu korrigieren: lassen sich dafür für die verschiedenen Klassenstufen feste Grundsätze aufstellen?

26. Wie weit erstreckt sich die sogenannte Berücksichtigung der Individualitäten beim Gymnasialunterricht, für die verschiedenen Klassenstufen untersucht oder

27. über die Grenzen der schulmäßigen Erziehung oder

wie weit ist erziehender Einfluß des Lehrers außerhalb der Lehrstunden möglich?

28. Gesetzt es gelänge, die Aussprache des Französischen bei unseren Schülern derjenigen der pariser feinen Gesellschaft bis zu 90, 95, 99% nahe zu bringen, welches würde der Gewinn für die nationale Erziehung sein?

29. Was heißt „nationale Erziehung“ für unsere deutschen Gymnasien?

30. Einrichtung und Verwertung des Klassenbuchs oder vornehmer: „zur Theorie des Klassenbuchs im System des Gymnasialunterrichts“.

31. Der Nutzen der Anschauungsmittel und seine Schranke, nachgewiesen:

a) für die Klasse VI—IV,
b) III und $II^{inf.}$
c) $II^{sup.}$ und I.

32. Humanistische Elemente in der Realschule, realistische im Gymnasialunterricht. (Nach Fr. Paulsens Aufsatz: Humanismus und Realismus in Reins pädagogischer Encyklopädie.)

III. Über Vertretungsstunden.

Daß Vertretungsstunden, zu denen wir bekanntlich kraft unserer Bestallung verpflichtet sind, und zwar ohne irgend welchen anderen Schutz, als den im Gesetz der Not und der Billigkeit des Direktors gelegenen, eine der unangenehmsten Mitgaben für das Erdewallen des Lehrers sind, weiß jeder. Wo ein Amtsgenosse längere Zeit zu vertreten ist, hilft man sich, muß man sich, muß am letzten Ende das Provinzialschulkollegium helfen; dafür irgendwelchen guten Rat geben zu wollen wäre kindisch: es handelt sich um die

bei unserer im allgemeinen sehr gesunden Lebensweise nicht sehr aber doch ziemlich zahlreichen Fälle, wo wir plötzlich eine Stunde in einer uns sonst fremden Klasse übernehmen müssen, und wo weder wir selbst Zeit hatten uns vorzubereiten, noch die Schüler sich mit dem uns etwa konvenierenden Material an Büchern haben versehen können. Der mathematische Kollege erkrankt ein, zwei Tage und der Altphilolog soll ihn vertreten und umgekehrt; es tritt der Fall ein, daß ein kaum erst eingetretener jüngerer Lehrer in eine obere Klasse zu 20, 30 Primanern gerufen wird, und selbst wenn ihm neben seiner formellen Fakultas das Fach und der Schriftsteller ziemlich geläufig ist: es gehört doch große Sicherheit, also längere Übung und Erfahrung dazu, nur eben da fortzufahren, wo der betreffende Kollege hat absetzen müssen. Man hilft sich, läßt eine Arbeit machen, ein Extemporale schreiben: wie es ausfällt, da die Schüler sogleich merken, daß es nur Scheinarbeit ist, daß sie nur beschäftigt werden sollen, kann man sich denken — man sieht nicht weiter nach, kann es da wo es sich um frequente Klassen handelt, auch gar nicht: die Stunde ist gegeben, ausgefüllt, dem Dienst genügt, und man ist und mit Recht sehr froh, wenn die gefürchtete Lungenentzündung des zu Vertretenden sich am folgenden Tag als gemeine Erkältung heraus- und der Herr Kollege wieder einstellt.

Ich habe in den 40 Jahren meiner Lehrthätigkeit viele Hundert und vielleicht zusammen einige Tausend solcher Vertretungsstunden gegeben, und es ist in der Ordnung, daß der Direktor einer Anstalt, in dessen geschriebener Instruktion das nicht steht, in dessen ungeschriebener aber stehen muß, sich an dieser Pflichtleistung so stark als er irgend kann beteiligt, schon weil es für ihn selbst nur erwünscht sein kann, auf diese Weise mit den verschiedenen Klassen zuweilen in unmittelbare Berührung und Fühlung zu kommen. Auch kennt er wenigstens ungefähr den Gedankenkreis, in dem sich die verschiedenen Altersstufen mindestens in den Hauptfächern bewegen, da er ja den Lehrplan wer weiß wie oft schon durchgearbeitet hat. Ich habe also einige Erfahrungen sammeln können, einige Leitmotive gefunden, die vielleicht einem und dem andern jüngern Fachgenossen die Erfüllung jener unerquicklichen

Vertretungspflicht erleichtern können. Ich habe solche improvisierte Stunden nach und nach nicht ungern gegeben, und meine auch gefunden zu haben, daß sie auch nicht so ganz unfruchtbar zu sein brauchen, es ist ein Moment der Abwechslung, ein anregendes Moment dabei, das den regelmäßigen, den Knaben manchmal etwas eintönig berührenden Gang der Dinge einmal unterbricht: der Schüler sieht, wie es ein anderer Lehrer, den er noch nicht kennt, macht: es ist ihm ein Ereignis, das er zu Hause berichtet, daß sie heute bei dem — — eine Stunde gehabt hätten. In den unteren Klassen, bis Quarta einschließlich, wird man keine besonderen Schwierigkeiten finden. Das Übungsbuch, das deutsche Lesebuch, der Atlas, nötigenfalls eine Wandkarte — das Rechenbuch, die biblischen Geschichten sind zur Hand, und die Schüler werden sich von dem fremden Lehrer, eben weil er ihnen ein neues ist, leicht im Zaume halten lassen. Auch hier ist es immerhin gut, wenn der vertretende Lehrer Anlaß nimmt, etwas von der betretenen Heerstraße abzuweichen, eine besondere Aufgabe zu stellen, z. B. wo man in Quarta Geschichte angesetzt findet, und mit zwei Fragen erfährt, daß die Schüler mit den Perserkriegen fertig geworden sind, kann man mit ihnen eine Lebensskizze des Themistokles zusammenstellen, sie ein Aufsätzchen darüber machen lehren und man kann dem einen besonderen, ein und zwei Stunden vorhaltenden Reiz verleihen, indem man mit diesen Schülern, die den Cornelius Nepos lesen, diese Skizze in einfachem Latein abfassen läßt und abfassen hilft. Mit jeder Klassenstufe wird wie natürlich die Aufgabe schwieriger. Fruchtbar — fruchtbar für mich selbst und dadurch auch für die Schüler habe ich gefunden, mitunter schon in Tertia, namentlich aber höher hinauf, wenn etwa Deutsch die zu vertretende Stunde war oder Geschichte und mir nichts Gescheiteres einfiel, oder wenn die Schüler schon zuvor zwei Stunden Latein, Latein und Griechisch gehabt hatten oder wenn eine Turnstunde voraufgegangen war, gleich ein Aufsatzthema zu stellen und dies Thema alsbald ins Konzeptheft eintragen zu lassen. Dies einfache Mittel giebt den Gedanken die bestimmte Richtung, und die Sache wird dadurch dem Lehrer erleichtert: er kommt alsbald durch Frage und Antwort in einen lebendigen Verkehr mit der Klasse, braucht nicht

uno tenore etwas vorzutragen, was in einer uns fremden Klasse nicht immer so ganz leicht ist, wie es dem Pharisäismus erscheint. War Geschichte angesetzt, so ergab sich ein Thema wie das eben für Quarta angeführte auch für Tertia und weiter hinauf leicht; es schadet nichts, wenn wir uns eine Anzahl solcher gelegentlich zu verwendenden Themen auf Lager halten, auch für die Geographie, z. B.

in Obertertia: Deutschlands maritime Stellung und deren Folgen,

in Untersekunda, dasselbe, erweitert, — die maritime Stellung oder bescheidener ausgedrückt die Meeresgrenzen Deutschlands, verglichen mit denen Frankreichs — Rußlands — Östreichs — Italiens — Großbritanniens — (Spaniens — Skandinaviens)

wobei die Schüler von der Wandkarte das Nötige ablesen und sich an diesem Ablesen und der Verarbeitung des Abgelesenen im geographischen Denken üben können. Oder, etwa in Sekunda, Unter- oder Ober-, Klassificierung der fünf „Weltteile"

nach ihrer Größe, ihrer a) absoluten, b) relativen Bevölkerungszahl, c) ihren Kulturverhältnissen.

In Prima kann man dasselbe Thema dahin variieren: in welchem Sinn und mit welchem Recht nennt man Europa den hegemonischen Erdteil — in III einfacher: man spricht von der alten und der neuen Welt — woher kommt und was bedeutet dieser Ausdruck?

Ich führe diese Themata an, weil sie keine weitere Vorbereitung für den Lehrer bedingen und weil ich die Erfahrung gemacht habe, daß jüngere Fachgenossen, die eine solche plötzliche Berufung in eine fremde Klasse nicht auf die leichte Achsel nehmen, es mir dankten, wenn ich ihnen ein solches Sujet vorschlug.

Will man für eine Vertretungsstunde, der voraussichtlich zunächst keine weiteren folgen werden, etwas möglichst Abgeschlossenes, so wird der Lehrer, der nach Stellung, Fakultas und Fähigkeit erwarten muß, gelegentlich in eine höhere und höchste Klasse gerufen zu werden, also auch der Direktor, wohl daran thun, sich einige Motive, auch schon in seinem Kopf etwas ausgeführt,

für solche Stunden bereit zu halten. Vielleicht ist es eine zufällige Liebhaberei, daß ich dabei Behandlung eines Aufsatzthemas vorzog: es bot mir den großen Vorteil, daß ich aus der Art wie die Schüler meine Fragen beantworteten oder auffaßten, über das geistige Niveau der betreffenden Klasse im Ganzen und nicht weniger einzelnen auf bequeme Weise aufgeklärt wurde. Daß ein Lehrer und namentlich der Direktor als Lehrer bei solchen Gelegenheiten den Schülern etwas geben kann, was eben, weil es außer der gewöhnlichen Ordnung auftritt, auch eine außerordentliche, tiefere Wirkung übt, davon möchte ich, wie vor allem bloß Möglichen und allem, was am besten oder eigentlich allein wirkt, wenn es ungewollt erscheint, nicht weiter sprechen.

Einige solcher Themata haben sich mir bewährt z. B. für Untersekunda

„Doch schön ist nach dem großen
Das schlichte Heldentum“ (Uhland)

was ist großes und was ist schlichtes Heldentum?

Oder geschichtlicher Art: wenn sie das erste Buch der Anabasis gelesen haben, etwa ein Charakterbild des Klearchos, des Kyros zu entwerfen, oder man greift auf etwas zurück, was sie noch aus der Lektüre des Cäsar kennen: etwa Cäsar und Ariovist, oder: die erste größere Rede eines germanischen Fürsten. Dergleichen geschichtliche Aufsatzthemen, deren Besprechung eine Stunde fruchtbar ausfüllt, sind auch für Obersekunda zu empfehlen: man kann, da diese Klasse noch einmal die Geschichte des Altertums durcharbeitet, hier Themata wählen, wie sie früher zu den lateinischen Aufsätzen gewählt worden sind, z. B. eignen sich diejenigen, die ich in meinem Buch Aus der Praxis zu jenem damals noch nicht verfehmten Zweck zusammengestellt habe, fast sämtlich für die Behandlung in einer Vertretungsstunde in Obersekunda.

Ganz besonders fruchtbar habe ich die Behandlung eines solchen Aufsatzthemas bei Vertretungsstunden in Prima gefunden, — sofern es sich nur um eine solche handelt und der vertretende Lehrer keinen regelmäßigen Unterricht in dieser Klasse giebt: namentlich in dem höchst unbequemen Falle, der an unserer paritätischen Anstalt mit ihren Doppelcoeten gar nicht selten vorkam,

daß ein evangelischer Lehrer die Stunde bei 12, 15, 20 aus den beiden Coetus zusammentretenden katholischen Primanern übernehmen mußte. In dieser Lage habe ich mir meist die Freiheit genommen, allgemein menschlich-interessierende Themata zur Besprechung zu bringen, sie aber in eine religiöse Beleuchtung zu rücken, sie unter dem christlichen Gesichtspunkt zu behandeln, — ich war so frei anzunehmen, daß wir beiderseits gewissermaßen in erster Linie Christen seien, also z. B.

Lassen sich die gesellschaftlichen Umgangsformen unter Gesichtspunkten christlicher Ethik betrachten? oder: wie beantwortet Jesus im Evangelium (Luc. 10, 25 ff.) die Frage des Schriftgelehrten wer ist denn mein Nächster? — wobei ich die Genugthuung hatte zu finden, daß wir nach wenigen Minuten uns ganz gut verstanden und mit vollkommener Unbefangenheit bewegten. Oder: wir hatten jüngst im Horaz die Ode I, 12, 35. Catonis Nobile letum gelesen, also: wie beurteilte das griechisch-römische Altertum und wie beurteilt das christliche Bewußtsein den Selbstmord? Andere Themata allgemeiner Art, wobei den Schülern und dem — der Voraussetzung nach zum Improvisieren gezwungenen — Lehrer der Stoff zum mindesten nicht fehlen wird, sind: Thukydides nennt den Krieg einen *βίαιος διδάσκαλος* — dies Wort werde erläutert durch den — — (30jährigen, 7jährigen, den von 1806, 1807, den von 1866) Krieg. Was verstehen wir unter dem Worte klassisch (womöglich nachdem die Schüler die erste Epistel des zweiten Buchs von Horaz gelesen haben, doch auch ohne dies)? auch habe ich wohl ein Thema auf lateinisch gestellt, auf deutsch behandelt und disponieren lassen: sunt qui linguam Latinam (Graecam) linguam mortuam appellent: quo jure, num omnino jure id dicere liceat?

Zieht der vertretende Altphilologe oder Historiker — der Mathematiker, Physiker, Lehrer des Französischen wird weniger in die Verlegenheit der Wahl des in einer Stunde Vorzunehmenden kommen — es vor, bei dem für die Stunde regelmäßig angesetzten Gegenstand zu bleiben, so ist gleichwohl erwünscht, daß er, Lektüre oder Grammatik, etwas nehme, was für sich etwas bedeutet und auch wohl in einer Stunde erledigt werden kann, z. B. in Tertia hier

in Köln: wir wollen sehen was aus Cäsar über die älteste Geschichte Kölns zu entnehmen ist, schlagt Buch 4, cap. 3 die Hauptstelle auf, die man dann durch die übrigen ergänzt, oder Stellen wie VII, 1 die Charakteristik des Vercingetorix: man kann sich eine Sammlung solcher Stellen umsomehr anlegen, als man eine solche, auch abgesehen von Vertretungsstunden, sehr gut brauchen kann. Nimmt man Grammatik, d. h. läßt man ein Extemporale schreiben, so empfiehlt sich gleichfalls ein Stück, das in einer Stunde erledigt werden kann. Sofern das Übungsbuch nicht zur Stelle ist, und vielleicht auch wenn es zur Stelle wäre, diktiert man das Stück, läßt dann Satz für Satz von verschiedenen Schülern mündlich übersetzen, giebt gleich nach jedem Satz die eigene Übersetzung: ich habe mir den Dank mehr als eines meiner jüngeren Kollegen verdient, die bei einem Notfall schnell in eine Klasse gerufen in meiner Schrift aus der Praxis eine genügende Auswahl von Stücken für verschiedene Klassenstufen fanden. Ich will sie hier noch um eins für Untersekunda, zwei für Prima vermehren, um deutlich zu machen, was ich meine, und bemerke zum Überfluß noch einmal, daß ich nur Vertretungen im Auge habe, bei denen eine Vorbereitung für die Stunde nicht mehr möglich war. Die folgenden Proben erfüllen die doppelte Bedingung, daß sie ein in sich abgeschlossenes geben, und daß sie sich in dem den Schülern vertrauten Gedankenkreise bewegen.

1. (Für Untersekunda, nach Bedarf zu erweitern.) Jeder von uns kennt die Unterredung Cäsars und Ariovists im ersten Buch von Cäsars gallischem Krieg. Wenn wir jenen Suebenhäuptling ins Auge fassen, wie er von den Sequanern gegen die Hädner zu Hülfe gerufen ein Heer germanischer Soldtruppen über den Rhein führt und dann sich im südlichen Gallien eine Herrscherstellung gründet, die ihn den Römern selbst als einen höchst gefährlichen Nachbar erscheinen ließ, so erkennen wir leicht, daß er ein Mann von Bedeutung gewesen sein muß. Dies wird durch jene Unterredung vollauf bestätigt, die uns Cäsar berichtet, und für deren Mitteilung wir ihm um so mehr Dank wissen müssen, als wir hier die erste längere Rede eines germanischen Mannes, von der uns die Geschichte berichtet, vor uns haben.

2. (Für Prima.) Man nennt häufig und mit Recht die

homerischen Gedichte ein Besitztum der ganzen Menschheit und es würde vielleicht eine wohlangewendete Mühe sein, nachzuweisen, in wie weit und in welchem Sinn sie es zu verschiedenen Zeiten gewesen und noch heute sind. Eines scheint auf der Hand zu liegen: sie bieten uns eine Anzahl von Charakteren (homines einfach), welche für alle neueren Völker gleichsam Musterbeispiele derjenigen Tugenden oder Fehler sind, die ihnen Homer beigelegt hat. Wenn wir von Odysseus sprechen, und diesen Namen auf einen Lebenden anwenden, so weiß jeder einigermaßen Unterrichtete, er sei nun Engländer oder Franzose oder Deutscher, daß wir damit einen Mann von überlegener Klugheit und Welterfahrung meinen und als man unsern Kaiser Wilhelm I. als den Nestor unter den Fürsten Europas bezeichnete, verstand jeder, der auch nur aus zweiter Hand einige Kenntnis des griechischen Altertums empfangen hatte, was damit hatte gesagt werden sollen. Dies ist nicht Zufall, sondern es weist auf diejenige Eigenschaft hin, welche den Homer zum größten Erzähler unter den Dichtern gemacht hat, — die Kunst nämlich, mit welcher er die Menschen, den König und den Bettler, den Jüngling und den Greis so schildert, daß wir sie wie Lebende anschauen. Wunderbares Vorrecht der Dichtung: Themistokles und Aristides, Cicero und Cäsar sind dahingegangen und nur die Geschichte erzählt uns von ihren Thaten — der Achill, der Patroklus, der Nestor des Dichters aber lebt noch heute und wird leben, so lange die Menschen überhaupt würdig sein werden, die Gedichte Homers zu lesen.

3. (Prima.) Cyrus, der jüngere Bruder Artaxerxes II., ist eine der interessantesten Gestalten der alten Geschichte. Er ist einer der wenigen Barbarenfürsten, welche für das Spezifische des Freiheitsbegriffs (ein Wort), wie er uns Europäern geläufig ist, ein gewisses Verständnis besaßen, und jedermann kennt die berühmte Stelle bei Xenophon, in welcher der persische Prinz sich über dieses den Griechen eigentümliche Besitztum ausspricht. In der That wäre man versucht, ihn zum Helden einer Tragödie zu machen: nachdem er während des peloponnesischen Krieges seinem gutpersischen Haß gegen die Athener ein Genüge gethan und die Sache der Spartaner unterstützt hatte, sammelt er aus Barbaren

und hellenischen Söldnern ein Heer, mit dem er auszieht, den geistig tief unter ihm stehenden Bruder zu entthronen. Gedanken kühnen Ehrgeizes schwellen ihm die Brust; er trägt den Namen des großen Gründers der Achämenidendynastie und glaubt sich den Mann, die Herrschaft und den alten Ruhm der Nation zu erneuern. Da ereignet sich, daß ihn die Katastrophe eben inmitten des vollständigen Sieges ereilt. Während die griechischen Soldaten, geführt von Klearchos, den linken Flügel des persischen Reichsheeres in Auflösung vor sich hertreiben, sind in der Mitte die beiden feindlichen Brüder und ihre Gefolgschaften in persönlichem Kampf zusammengestoßen und Cyrus selbst fällt, das Opfer seines ehrgeizigen Hasses, in demselben Augenblick, wo seine griechischen Verbündeten ihm die Krone von Asien erfechten.

IV. „Im Anschluß an Gelesenes".

In den methodischen Bemerkungen zum Lateinischen auf der Oberstufe des Gymnasiums sagt der preußische Lehrplan:

„Die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen ins Lateinische hat in der Regel der Lehrer und zwar im Anschluß an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rücküberſetzungen ins Lateinische zu behandeln". Ich habe schon viel in meinem Leben hinunterwürgen müssen: was ich aber in der That kaum hinunterbringe, ist, daß neunzehnjährige junge Männer, die sich neun Jahre lang in sehr intensiver Weise mit einer Sprache beschäftigt haben, sich beim Übertragen aus ihrer Muttersprache in die fremde „fast nur" darauf beschränken sollen, was sie in dieser fremden Sprache gelesen haben, wiederzukäuen. Was würden unsere Neusprachler sagen, wenn man unter gleichen Voraussetzungen ihnen das für das Englische oder Französische zumutete? Und wenn ich, der Lehrer, den Text für diese Übungen zu entwerfen habe, so werde ich mir die Freiheit nehmen müssen, diesen Text nach den Anforderungen zu gestalten, die ich an meine Schüler stellen kann: wie ich dies denn auch seit 30—40 Jahren und auch nach 1892 gehalten habe. Was aber diese Schüler können, ist denn doch auch in diesen schweren Zeiten mehr als jenes bloße und notwendig geistlose Rücküberſetzen und

so halte ich mich denn nun an jenes „im Anschluß an Gelesenes" und interpretiere dies — gemäß meiner seit lange geübten Praxis mit „aus dem, den Schülern durch das Gelesene — lateinisch und griechisch gelesene — vertrauten Gedankenkreise". Davon ein Beispiel, von dem ich so vermessen bin zu wünschen, daß es Nachfolge finde. Es schließt sich in der That an gelesenes an: vier Skripta, Hausarbeit.

Iccius.

Horaz Oden I, 29. Epp. I, 12.

1.

Nachdem wir einen guten Teil der Satiren und Episteln des Horaz gelesen haben, möchte es am Platze sein, uns einigermaßen Rechenschaft davon abzulegen, was uns in denselben besonders angesprochen hat. Man kann einen Dichter auf sehr verschiedene Weise lesen, z. B. so, daß man, ganz abgesehen von seiner Persönlichkeit, nur auf die Kunst achtet, mit der er seine Gedichte angelegt hat. Fruchtbarer aber wird es sein, und zumal bei einem Dichter wie Horatius, zugleich auch darauf zu achten, wie seine Lebensschicksale, die Zeit, in der er gelebt hat, sein Charakter und seine Anschauung vom Leben in seinen Dichtungen sich spiegeln. In jeder dieser Beziehungen bieten uns gerade die Satiren und Episteln das größte Interesse. Wir sehen den Mann vor uns, freuen uns mit ihm des kleinen Besitztums, das er seiner Freundschaft mit Mäcenas verdankt und lachen mit ihm selbst und seinen Nachbarn, wenn sie ihn sehen, wie er auf seinem Grundstück mit Graben und Wegebessern, mit Erdschollen und Steinen sich zu schaffen machte (Epp. I, 14, 39).

2.

Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich die Gedichte gar nicht ausschöpfen. Auf jedem Blatte bieten sich uns solche Bilder und vor allem des Dichters eigenes Leben lernen wir hier nach allen Seiten kennen. In diesem Leben haben Freundschaftsverhältnisse eine große Rolle gespielt und es gewährt ein nicht geringes Vergnügen, die nähere Bekanntschaft einiger dieser Freunde an der

Hand der Episteln und einiger der Satiren zu machen. Da treffen wir z. B. in der zwölften Epistel des ersten Buchs den Iccius, von dem wir schon aus einer der Oden einiges erfahren haben und von dem wir hier hören, daß er die Stelle eines Prokurators der sizilischen Güter Agrippas bekleidete: eine nach Horazens Ansicht sehr annehmbare Stellung, bei der einem genügsamen und selbst einem anspruchsvollen Manne recht wohl sein konnte. Er muß aber dem Freunde ein „Weg mit den Klagen" zurufen und aus dem folgenden können wir schließen, daß Iccius zu den Leuten gehörte, die überhaupt niemals völlig zufrieden sind.

3.

Man sieht aus jenen Stellen ferner, daß Iccius ein Gelehrter war und daß ihn ganz besonders philosophische Fragen beschäftigten. Es sind die Probleme, um welche heute wie vor alters die Menschen sich gemüht haben: die Ordnung der Welt, ihre Einheit in den Gegensätzen, wie Horaz sich ausdrückt — die Fragen nach den natürlichen Ursachen der Dinge und wiederum höher hinauf, ob die Gestirne kraft eines ihnen immanenten Triebes oder in kraft eines höheren Willens ihre Bahnen ziehen — also die höchste Frage, die dem Scharfsinn des Menschen gestellt werden kann, die nach Wesen und Begriff der Gottheit. Auch mit der Ethik macht er sich zu schaffen, wie dies denn die besondere Liebhaberei der Zeitgenossen des Horaz und des Horaz selbst und seiner Freunde gewesen zu sein scheint. Iccius hat eine Sammlung von Schriften des berühmten Philosophen Panätius zusammengebracht und von ihm und dem Meister aller Meister, Sokrates, gelernt, daß es nichts höheres giebt, als die Tugend.

4.

Denselben Mann aber sehen wir plötzlich verwandelt, so wie ihn die eben erwähnte Ode schildert. Er rüstet sich, an einem Feldzuge teilzunehmen, der im Jahre 24 v. Chr. unter der Führung des Älius Gallus ins Werk gesetzt wurde, aber schon länger her geplant worden war und dessen Ziel das glückliche Arabien, wie die Alten es nannten, bildete. Mit glücklichem Humor (festive) verspottet ihn Horaz: er mißgönne wohl den Arabern ihre wohl-

gefüllten Schatzhäuser und werde demnächst mit einer arabischen Königstochter, der er den Verlobten getötet, oder mit einem gefangenen Prinzen zurückkehren: wer hätte das von einem Schüler des Panätius und des Sokrates geglaubt? Horaz selbst hatte, wie bekannt, auf eine thätige Rolle im Staate verzichtet, seitdem er durch die Niederlage bei Philippi, die er miterlebt hatte, belehrt worden war, daß die Zeiten der großen Kriege und Heldenthaten vorüber seien und daß der zerrüttete Staat eines Arztes bedürfe, den er in Oktavianus zu finden so glücklich war.

V. Einige Thesen als Vorlage für eine Schlußbetrachtung, oder den Kandidaten beim Scheiden mitgegeben.

1. Das humanistische Gymnasium bildet die Jugend vor für diejenigen Berufe, die man leitende nennen darf im Vergleich zu den (überwiegend) erwerbenden und denen der Handarbeiter, und für welche akademische Studien notwendig oder wünschenswert sind.

2. Es ist mithin darauf angelegt, für Universitätsstudien vorzubereiten, hat also seine Schüler zur Wissenschaft zu erziehen: sein Unterricht muß demnach von vornherein, von Sexta an, den wissenschaftlichen Charakter tragen.

3. Der Mensch weiß nur, wo er auch kann. Ein Wissen, das sich nicht mehr oder weniger leicht in Können umsetzen läßt, ist kein wirkliches Wissen.

4. Wissenschaft für neunjährige Knaben ist zwar etwas anderes als Wissenschaft des Primaners, Studenten oder Professors: das Wesen der Wissenschaft aber, suchen nach Wahrheit und durch sie nach Weisheit, ist für jede Stufe dasselbe.

5. Charakterbildung, Gesinnungsbildung erzielt man nur durch Streben nach Wahrheit, Wahrheit findet man nur durch Anstrengung der Denkkraft, die Fähigkeit, seine Denkkraft anzustrengen, heißt Willenskraft: eine Kraft stützt die andere und arbeitet ihr in die Hände.

6. Wenn der neunjährige Knabe, „die Erde ist fruchtbar“, richtig ins Lateinische übersetzt: terra fecunda est, so hat er eine Wahrheit gefunden, indem er sie nachgeschaffen hat; indem der Primaner ohne Eselsbrücke die Stelle:

rectius vives Licini neque altum
semper urgendo etc.

in richtiges und stilgerechtes Deutsch übersetzt, hat er sie in Erkenntnis verwandelt und mit seinem Wesen verschmolzen.

7. Um Wahrheit mit Erfolg zu suchen, sind auch allerlei Kenntnisse und Fertigkeiten nötig: Schreiben z. B., Zeichnen, selbst Singen, Ausbildung der Sinne und der körperlichen Kräfte: der wissenschaftliche Gesammtzweck giebt allen überwiegend gedächtnismäßigen und mechanischen Übungen ihren Adel.

8. Die Legitimation des Lehrers den Schülern gegenüber ist das alte homerische

οὕνεκα καὶ πρότερος γενόμην καὶ πλείονα ᾔδη.

Die ältere Generation, die schon gereiften, bieten den Jüngeren, noch unreifen, ihre Hilfe — so viel als nötig, so wenig als möglich. Dieses viele und dieses wenige auf jeder Stufe, in jedem Falle zu finden, ist die Lehrkunst.

9. Es ist notwendig, daß die Fähigkeit, Wahrheit zu suchen = Wissen zu schaffen, großgezogen werde an einem centralen Gegenstand, der die unterste Stufe mit der obersten — alle Klassen und alle Fächer auf natürliche Weise verbindet.

10. Dieses Centrum ist auf dem humanistischen Gymnasium die Erlernung der lateinischen Sprache, der auf höherer Stufe die französische, griechische zutritt, die englische, hebräische zutreten kann.

11. Die lateinische Sprache eignet sich dazu vorzugsweise:

a) weil sie eine Sprache ist,

b) weil sie eine abgeschlossene Sprache ist. Sie eine tote Sprache zu nennen ist Unsinn;

c) weil sie die Denk- und Empfindungsweise eines fremden Volks und einer längstvergangenen Zeit wiedergiebt,

d) weil diese Denkweise viele Jahrhunderte lang auf unser eigenes Volk wie auf die übrigen europäischen Kulturvölker erziehend gewirkt hat — man also unser und ihr Geistesleben in tieferem Sinne nur verstehen kann — indem man dieses mit jenem, in der lateinischen Sprache und ihren Denkmälern niedergelegten, Geistesleben vergleicht.

12. Diese Vergleichung ist das Bildende von Sexta bis

Prima. Zu behaupten, daß Latein- und Griechisch-Lernen Zweck des Gymnasiums sei, ist falsch: am Lateinischen, Griechischen denken, nach letzten Gründen forschen, Wahrheit erarbeiten lernen ist Zweck und Ziel der Gymnasialbildung.

13. Es ist also irreführend, nur von formaler Bildung, nur von logischer Schulung zu sprechen: auch die psychologischen, ethischen, gesellschaftlichen Begriffe, Staat, Recht, Macht und viel hundert andere erarbeitet sich der künftige Beamte, Arzt, Richter, Lehrer, Geistliche, Großindustrielle, Offizier auf diesem Wege.

14. Ein solcher zentraler Unterricht muß präponderieren, aber darf nicht einseitig sein, wie er lange gewesen ist.

15. Es ist zu fürchten, daß er in dem jetzigen preußischen Lehrplan zu viel von seiner Kraft eingebüßt hat, um das noch voll zu leisten, was er leisten soll — daß auch im Französischen, der Mathematik, der Geschichte u. s. w. fernerhin weniger geleistet wird, als geleistet werden könnte.

16. Namentlich, wenn die verächtliche Weichlichkeit des Dilettantismus den Schülern alle Tage vorredet, daß man sie zu viel anstrenge.

17. Die „alte Methode", der Grammatizismus, hat seine Auswüchse gehabt, unstreitig: man war auf gutem Wege sie zu überwinden. Indem man jetzt in einem Atem die Lektüre betont und Grammatisches, Stilistisches, Synonymik u. s. w. aus ihr ableiten will, steuert man sehr geradezu auf den alten Unstand zurück.

18. Man redet viel von Konzentrierung des Unterrichts und thut, wie wenn diese Verbindung der verschiedenen geistigen Interessengebiete eine besondere neue, einigen großen Geistern geoffenbarte Methode wäre. Das wirkliche Zentrum, Arbeitszentrum, hat man darüber halb preisgegeben. Das Zentrum soll jetzt die Kindesseele, das Deutsche der Mittelpunkt sein und was dergleichen Worte mehr sind.

19. Es gilt zunächst 30, 40, 50 Kindesseelen auf die Schulbank, auf ihr Buch, auf ihre tägliche Pflicht und Arbeit, auf die Lösung des jedesmal vorliegenden Problems zu konzentrieren.

20. Es ist immer und namentlich für die Lehrer gut, die Dinge recht konkret aufzufassen: neunjährige Knaben sollen sich die

Anfänge wissenschaftlichen Arbeitens abgewinnen — ruhig sitzen, aufmerken, deutlich sprechen, ohne gedankenloses Lippenbewegen, ohne gedankenloses Wiederholen schon gesprochener Worte einen Satz übersetzen oder nachsprechen. Mit Induktion und Deduktion u. s. w. wird es sich dann weiterhin finden.

21. Wie aber verhält sich gleich hier Methode und Persönlichkeit des Lehrers? wie freies Bewegen dieser Persönlichkeit und Notwendigkeit der Ordnung und Einheit im Organismus der Schüler? So wie bei vernünftigen und sachkundigen Menschen auch sonst. Das Ziel muß deutlich aufgerichtet, in allen Stücken klar erkennbar sein: innerhalb dieser Schranken aber muß der Lehrer sich mit Freiheit bewegen dürfen: nein, er soll sich in ihr behaupten auch einem in die eigene Macht und Weisheit verliebten also beschränkten Direktor gegenüber.

22. Gesinnungsstoff, ethische Wirkung, Charakterbildung, Gesinnungsunterricht — ja wohl: zunächst Pflichterfüllung, so wird euch früher oder später das übrige alles zufallen. Die Erkenntnis, daß man mit seiner Hände und seines Geistes Werk dem Vaterlande, der Sache des Guten, der Sache der Menschheit, dem Reiche Gottes dient — diese Erkenntnis kommt dem jungen Menschen durch allerlei Kräfte, allmählich, leider nicht immer.

23. Die Technik, technische Meisterschaft, geschweige die technische Terminologie macht nicht, noch lange nicht den Charakter und eine Persönlichkeit in dem Sinne, daß „eine Kraft von ihm ausgeht“, im höchsten sittlichen Sinn kann nur der Lehrer sein, der sein Verhältnis zum Christentum, zu Christus reguliert hat und mit der Frage ins Reine gekommen ist, welche dort der Schriftgelehrte stellt: Meister, welches ist das vornehmste Gebot? — also nach einem Grundgesetz für sein Leben sucht.

24. Zur Persönlichkeit wird der Mensch, indem er sein Leben in den Dienst eines ethischen Wertes, einer Idee stellt: nimmt er diese Idee bloß zum Vorwand, macht er sie auch bloß nicht zur Hauptsache, so ist er nicht Lehrer im hohen Sinn: Rat vierter Klasse kann er allerdings auch so werden.

25. Wer erziehen will, merken wir uns noch einmal, muß selbst erzogen sein, vielmehr er muß und zwar bis an sein Ende,

mindestens bis zu seiner Pensionierung, sich selbst erziehen, wobei ihm bei einigem guten Willen das Leben hilft. Erst wenn man immer besser wird, ist man vor Gott ein guter Lehrer: vor den Menschen allerdings ist mans schon früher.

26. Bei diesem Werk der Selbsterziehung beachte der Kandidat, welcher das Seminar verläßt, noch folgendes:

a) er lese viel und schreibe wenig,

b) er trage aus dem Seminar neben dem allgemeinen Lehr- und Schulinteresse ein Lieblingsfach mit sich und arbeite darin weiter, so daß er darin mehr als bloß Genügendes oder Befriedigendes, mehr als andere leistet. Nach einiger Zeit kann er, nunmehr nicht mehr bloß Seminar- oder Probekandidat, darüber ein Buch oder einen wohlüberlegten Aufsatz drucken lassen. Zuerst ein Buch, weil dazu mehr Fleiß und mehr Zeit und mehr Vertiefung in die Sache gehört, erst nachher Aufsätze und Journalartikel,

c) wird ihm ein Unterricht übertragen, der ihm zuerst und zunächst wenig zusagt, so sehe er, ehe er verdrießlich wird, zu, ob er diesem Unterricht nicht aus seinem geistigen Vorrat irgend ein Interesse entgegenbringen kann, und bedenke, daß schon manche Vernunftheirat besser ausgeschlagen ist, als manche Neigungsheirat,

d) er halte seine Zeit zu Rate, — mit andern Worten er trete nicht in 6 Vereine ein, sondern höchstens in einen, der einen seinen Studien und seinen Gaben naheliegenden Zweck und Nutzen hat,

e) an der Politik beteilige er sich, das Vaterland duldet keine bloß private Existenz mehr und den Mächten der Finsternis und der Dämmerung gegenüber muß man Stellung nehmen: im allgemeinen als wehr- und wahlpflichtiger gewöhnlicher Bürger, nicht als Parteiführer,

f) was immer aus ihm werde, Professor, Direktor, Schulrat, Geheimrat — er bleibe oder werde ein Mann von Freiheit, ein *ἀνὴρ ἐλεύθερος*, ein freier Mann, was auch in unserem so wohldisziplinierten Staat gar nicht so schwer ist, als manche denken,

g) dazu wie zu allen guten hilft am besten: strebe nach dem Höchsten in geistigen, und Bescheidung in äußern Dingen,

h) an welcher Schule er angestellt wird, Gymnasium, Realschule, Oberrealschule, Realgymnasium ist zwar wichtig, aber keine Kabinetsfrage. Unterrichten und erziehen, Lehrer sein, ist überall schön. Auch dann noch, wenn man von den endlosen Schulreformexperimenten sich kein Heil verspricht, sondern Unheil fürchtet.

27. Die vor allem und eigentlich allein notwendige, weil allein fruchtbare Reform des Gymnasiums und jeder andern Anstalt kann sich nur in unablässiger Arbeit im einzelnen, von Tag zu Tag und womöglich von Stunde zu Stunde vollziehen: und auf dieselbe Weise vollzieht sich auch die dringendste Reform, die Reform aller Reformen, die Reform des Elternhauses.

An diesen beiden Reformen mitzuarbeiten, sind hierdurch alle Kandidaten der Welt wie unsere etwaigen Leser überhaupt so höflich wie dringend eingeladen.

Zu berichtigen:

S. 78, Z. 5 v. u. Jothams Fabel statt Jonathans Fabel.
S. 205, Z. 6 v. o. Eduard Eyth, nicht Max E.

Druck von G. Kreysing in Leipzig.

